

Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta  
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Bakalářská práce

Veronika Fuková

**Úpravy beletristických textů pro neslyšící dětské čtenáře**  
**The adaptations of belletristic texts for deaf children**

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce Mgr. Marii Komorné za užitečné rady, věnovaný čas a vstřícnost při zpracování mé bakalářské práce.

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

Filozofická fakulta

Katedra / ústav: Ústav českého jazyka a teorie komunikace

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

Jméno a příjmení studenta: *Veronika Fuková*

Datum narození: 11. dubna 1986

Kontaktní adresa: Suchdol nad Lužnicí, Erbenova 673, 378 06

Obor studia / kombinace: Čeština v komunikaci neslyšících

Diplomní obor:

Název práce v češtině: Úpravy beletristických textů pro znevýhodněné dětské čtenáře

Název práce v angličtině: The adaptations of beletristic texts for disadvantaged child's readers

Vedoucí práce: Mgr. Marie Komorná

Konzultant: prof. Alena Macurová

Pokyny k vypracování:

1. Prostudovat literaturu o problematice čtení neslyšících.
2. Prostudovat odbornou literaturu zaměřenou na problematiku adaptace textů pro znevýhodněné čtenáře a pro cizince, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk.
3. Prostudovat odbornou literaturu vztahující se k úpravám textů pro neslyšící čtenáře.
4. Seznámit se s konkrétními úpravami literárních textů.

5. Na základě poznatků získaných studiem odborné literatury kriticky zhodnotit vybrané texty upravené pro neslyšící čtenáře (příp. v opoře o šetření mezi neslyšícími čtenáři a učiteli češtiny pro neslyšící).
6. Na základě poznatků získaných studiem odborné literatury a analýzy upravených textů, navrhnout metodiku úprav textů pro neslyšící čtenáře.

#### Doporučená literatura:

- Bartošová, E.: *Úprava beletrie – A. Kutinová: Gabra a Málinka* [diplomová práce]. Katedra speciální pedagogiky PdF UP, Olomouc: 1999.
- Bradáčová, Z. (ed.): *Četba sluchově postižených: Sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27. 11. 1999 v areálu FRPSP v Praze 5-Stodůlkách*. FRPSP, Praha: 2000, 1. vydání.
- Cinková, P.: *Úprava beletrie – S. Rudolf: Nebřeč, Lucie* [diplomová práce]. Katedra speciální pedagogiky PdF UP, Olomouc: 1998.
- Černá, M.: *Dyslexie*. Frangemnt, Havlíčkův Brod: 2006.
- Daňová, M.: *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty McDonaldové Paní Láryfáry*. Grada, Praha: 2008, 1. vydání, ISBN 978-80-247-2389-1.
- Holá L.: *Czech Step by Step/Adaptovaná česká próza. Jan Neruda: Povídky malostranské*. Adaptovala a cvičení napsala L. H. Praha 2003.
- Hudáková, A.: *Obrázkové příběhy šetření a psaní*. In: Heterogenost v komunikaci, v textu a v jazyce. FF UK, Praha: 1999.
- Poláková, M.: *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty)* [diplomová práce]. FF UK Praha, Praha: 2000.
- Raidová, M.: *Úprava beletrie – M. Twain: Dobrodružství Huckleberryho Finna, Dobrodružství Toma Sawyera* [diplomová práce]. Katedra speciální pedagogiky PdF UP, Olomouc: 1998.
- Souralová, E.: *Čtení neslyšících*. UP, Olomouc: 2002, 1. vydání, ISBN 80-244-0433-8.
- Souralová, E.: *Úprava literárních textů pro děti s postižením sluchu*. In: Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem. FRPSP, Praha: 1999.
- Souralová, E.: *O úpravě literárních textů pro sluchově postižené*. In: Gong, č. 2/2000. ISSN 0323-0732.
- Souralová, E.: *Některé jazykové aspekty přepisu literárních textů pro sluchově postižené*. In: Četba sluchově postižených. FRPSP, Praha: 2000.
- Souralová, E.: *Úprava textů pro čtení s porozuměním*. In: Čeština doma a ve světě, roč. X, č. 2 a 3., Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha: 2002, s. 190-193. ISSN 1210-9339.

oucí práce (podpis):

*Marek Poma*

um zadání práce: 24. dubna 2009

L.S.

*L. AD7*

loucí základní součásti:

*[Signature]*

Děkan:

tum:

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.*

V Praze dne 21. července 2010

.....*Veronika Fuková*.....  
Veronika Fuková

## ANOTACE

Práce se zabývá adaptací beletristických literárních textů určených sluchově postiženým čtenářům. V teoretické části shrnuje dosavadní poznatky o čtení neslyšících a z nich vyvozuje závěry pro přístup k práci s psanými texty ve výuce neslyšících. Práce se podrobně zabývá současným přístupem a užívanými postupy při tvorbě upravovaných textů v našem prostředí. Tyto poznatky jsou doplněny novými přístupy a metodami běžně užívanými v cizině, především ve výuce jazyků pro nerodilé mluvčí. V praktické části práce je pozornost věnována vybraným upraveným textům pro sluchově postižené čtenáře. Tyto texty jsou podrobeny analýze, zda splňují základní kritéria adaptace. V závěru shrnuje obtíže v současném přístupu k úpravě textů a navrhuje jejich možné odstranění.

### **Klíčová slova:**

adaptace, úprava literárních textů, zjednodušené texty, čtení neslyšících

## ANNOTATION

Thesis deals with the theme of adaptation of belletristic literary texts for hear impaired readers. In theoretic part it sums up actual knowledge about reading of deaf and infers from them the conclusion for working with printed texts in deaf classes. Thesis concerns with actual approaches and used processes in creating adapted texts in our background. This knowledge is completed by new approaches and methods common used in abroad, first at all in language classes of non-native speakers. Practical part is focused on selected adapted texts for hearing impaired readers. These texts are analyzed if they meet adaptation's criteria requirements. At the close thesis sums up difficulties in actual approach to text adaptation and suggest their elimination.

### **Headwords:**

Adaptation, Adaptation of Literary Texts, Simplified Texts, Reading of Deaf

# Obsah

Úvod.....	10
1 Čtení.....	12
1.1 Význam čtení.....	12
1.2 Definice čtení.....	12
1.3 Předpoklady čtení .....	13
1.4 Strategie využívané při čtení .....	14
2 Čtení neslyšících .....	15
2.1 Odlišná výchozí situace slyšících a neslyšících čtenářů.....	15
2.2 Výuka čtení.....	16
2.3 Problémy neslyšících při čtení.....	17
2.4 Možné řešení .....	18
3 Adaptace .....	20
3.1 Vymezení termínu adaptace .....	20
3.2 Adaptace textů ve výuce cizího jazyka .....	20
3.3 Názory na úpravu literárních textů.....	22
3.4 Přínosy upravovaných textů .....	23
3.5 Nedostatky upravovaných textů .....	23
3.6 Typy adaptovaných textů .....	24
3.7 Přístupy k úpravě textů.....	26
3.8 Oblasti zjednodušení výchozího textu.....	26
3.9 Možné obtíže při úpravě textů.....	28
4 Úprava literárních textů pro sluchově postižené čtenáře v českém prostředí.....	30
4.1 Vznik adaptací .....	30
4.2 Využitelnost adaptovaných textů v praxi .....	31
4.2 Způsob úpravy knih.....	32
4.3 Návrh metodického postupu pro úpravu textu .....	32
4.1.1 Výběr knihy pro úpravu .....	33
4.1.2 Věk čtenáře.....	34
4.1.3 Délka textu .....	34
4.1.4 Úprava sledu událostí v textu.....	35
4.1.5 Gramatická úprava textů .....	35



4.1.6	Míra výslovnosti textu.....	36
4.1.7	Přímá řeč .....	37
4.1.8	Tvorba vysvětlivek.....	37
4.1.9	Metafory, metonymie, frazémy a přísloví.....	39
4.1.10	Ilustrace v upraveném textu .....	39
5	Vybrané upravené texty určené neslyšícím čtenářům .....	41
5.1	Adaptovaná verze Čtvrtkova Rumcajse .....	41
5.1.1	Ukázka.....	41
5.1.2	Originál .....	42
5.1.3	Obtíže při čtení pro neslyšící čtenáře .....	43
5.1.4	Adaptace.....	44
5.1.5	Zhodnocení.....	46
5.1.6	Návrh adaptace.....	47
5.2	Adaptovaná verze Twainova Dobrodružství Huckleberryho Finna.....	47
5.2.1	Ukázka.....	47
5.2.2	Originál .....	48
5.2.3	Adaptace.....	49
5.2.4	Zhodnocení.....	50
5.3	Adaptovaná verze Rudolfova Metráčka .....	51
5.3.1	Ukázka.....	51
5.3.2	Originál .....	52
5.3.3	Adaptace.....	53
5.3.4	Zhodnocení.....	53
5.4	Shrnutí .....	55
6	Adaptovaná česká próza určená pro cizince .....	57
6.1	Adaptovaná verze Nerudových Povídek malostranských .....	57
6.2	Detailněji o úpravách.....	58
6.3	Využití pro neslyšící čtenáře .....	61
	Závěr .....	62
	Seznam použité literatury a odborných pramenů .....	64
	Přílohy.....	67

# Úvod

V předkládané bakalářské práci se věnuji tématu úpravy literárních textů pro neslyšící dětské čtenáře. K výběru tohoto tématu mne vedlo několik důvodů. Především to bylo zjištění, jak velmi málo neslyšících má vztah k literatuře, jak málo neslyšících za svůj život přečetlo byť jen jedinou knihu. Tento fakt jistě souvisí s obtížemi při porozumění čtenému textu a úrovni čtenářské gramotnosti neslyšících. Jednou z cest, jak neslyšícím zpřístupnit literární texty je podle názorů některých odborníků a pedagogů neslyšících jejich úprava (adaptace).

Na problematiku úpravy textů můžeme nahlížet z několika různých hledisek. Jedno ze stěžejních je hledisko metodické. Jak „správně“ upravit daný text tak, aby přinášel neslyšícímu stejné potěšení jako čtenáři běžnému a aby neztratil nic ze své literární a stylistické specifčnosti? Jak přenést tento umělecký zážitek z originálního díla i do díla upraveného, chceme-li zjednodušeného?

Neztratí takový text svou osobitost, nezbavíme jej své literárnosti? V tomto momentu se vytvářejí dvě skupiny – skupina zastánců úprav literárních textů pro znevýhodněné čtenáře a jejich odpůrců.

Najít jediné východisko je složité. Dosud v naší zemi neexistuje adekvátní odborná literatura, která by se problematice úprav a adaptace literárních textů věnovala. Existuje poměrně malý soubor upravených beletristických knih určených neslyšícím čtenářům, který vzniká na katedře speciální pedagogiky Univerzity Palackého v Olomouci. Avšak i autoři těchto adaptací kriticky přiznávají, že bezvýhradně neodpovídají požadavkům „dobře upraveného“ textu: tyto nedostatky pramení především z faktu, že upravované texty vznikají jako součást diplomových prací „a protože většina z nich neprošla jazykovou korekturou, objevují se v nich četné nejen stylistické, ale dokonce i gramatické nepřesnosti.“ (Souralová, 2000, s. 49) Upravovatelé takových textů jsou tedy studenti/studentky, kteří mají minimální zkušenost s výukou češtiny u neslyšících žáků a studentů.

V úvodu své práce se zaměřím nejprve teoreticky na problematiku procesu čtení obecně, dále na specifčnost dovedností číst u neslyšících, doplněnou informacemi o obtížích, kterým neslyšící při četbě textů čelí. Poté přistoupím k samotné problematice adaptace beletristických textů. Po vymezení termínu adaptace se seznámíme s nejběžnějšími postupy, uplatňovanými v zahraničí, a názory týkajícími se především úprav textů pro nerodilé mluvčí

daného jazyka. V praktické části práce se zaměřím na současnou situaci upravování literárních textů pro neslyšící čtenáře v českém prostředí. Na ukázce několika vybraných textů se pokusím kriticky zhodnotit, zda odpovídají požadavkům adaptace v pravém slova smyslu, a zvažím také jejich přínos pro neslyšící čtenáře.

# 1 Čtení

Dříve než zaměřím svou pozornost na úpravu literárních textů pro neslyšící dětské čtenáře, je nutné zastavit se u tématu čtení obecně.

Co vlastně znamená dovednost číst? Jak člověk tuto dovednost získá? Co všechno proces čtení obsahuje a s čím přímo či nepřímo souvisí? Jak se odlišuje čtení slyšícího a neslyšícího čtenáře? To jsou jen některé z otázek, kterým se budu věnovat v následujících, úvodních, kapitolách této práce.

## 1.1 Význam čtení

O významu čtení v dnešní době nelze pochybovat. Dovednost číst a psát je pro člověka nezbytná. Čteme z mnoha různých důvodů - nejen proto, abychom se dozvěděli informace potřebné pro náš každodenní život (např. oznámení o přerušení dodávky teplé vody do domácností) a abychom se vzdělávali a získávali prostřednictvím psaných materiálů nové znalosti a vědomosti, ale čteme také pro radost, pro zábavu – zkrátka jen proto, že nás číst baví. (Kyloušková, 2007, s. 13)

## 1.2 Definice čtení

Podle Smetáčka (1973, s. 28) bývá proces čtení obvykle chápán jako proces dekodování určitého systému znaků, které převedeny do jiné roviny presentace dávají význam. Důležitou součástí čtení je především porozumění významu, které je prostřednictvím psaného textu předáváno. Podle Šebesty (1999, s. 80) tedy dokáže číst ten, kdo dokáže přečíst samostatně jemu neznámý text a porozumět přitom jeho obsahu.

S tím, jak byla výše definována dovednost číst, souvisí také pojetí gramotnosti. Gramotnost elementární zahrnuje základní čtení a psaní<sup>1</sup>. Mohli bychom tedy říci jakousi

---

<sup>1</sup> Pro potřeby naší práce se omezíme pouze na téma čtení, problematiku výuky psaní ponecháváme stranou.

základní formální techniku, jak číst („*dovednost identifikovat jednotlivá písmena a jiné grafické znaky, rozpoznat jednotlivá slova a věty*“ (Šebesta, 1999, s. 85)). Jedná se tedy o schopnost dekodování, která musí být pro potřeby plynulého čtení plně automatizována.

O skutečné gramotnosti však hovoříme teprve v tzv. funkčním pojetí. Funkční čtení zahrnuje schopnost pracovat s písemným sdělením a také jej využít v praktických situacích. V těchto případech hovoříme o čtení s porozuměním.

V praxi oba tyto procesy probíhají současně a vzájemně se doplňují. Vztah mezi těmito procesy probíhajícími v mozku může být uskutečněn několika způsoby. Podle různých teorií byly formulovány tři základní modely čtení. Při čtení *zdola nahoru (bottom-up)* čtenář text identifikuje dekodováním od jednotlivých písmen přes slabiky ke slovům. Čtenář tedy postupuje od nejmenších grafických jednotek k vyšším jednotkám a k celku textu (Šebesta, 1999, s. 85) Tento model se uplatňuje u začínajících čtenářů v mateřském jazyce.

Zkušenější čtenář již při čtení pracuje se svými zkušenostmi a vědomostmi a také s určitou znalostí světa. Takový čtenář dokáže předvídat, co se asi dočte. Během čtení si sestavuje pravděpodobné hypotézy, které poté potvrzuje či vyvrací. Důležitou roli tak hraje především obeznámenost s kontextem. V tomto případě hovoříme o modelu *shora dolů (top-down)*.

V současné praxi výuky čtení se nejvíce uplatňuje tzv. *interaktivní model*. Ten kombinuje postupy obou předcházejících modelů (nedostatky v jednom postupu čtenář kompenzuje druhým postupem). Nejdůležitější úlohu sehrává vzájemná interakce mezi textem a čtenářem.

Od vymezení jednotlivých způsobů čtení s porozuměním se odvíjí samotná výuka čtení. Jedná se o výuku *analytickou* (větší jednotky postupně rozkládáme na menší) a *syntetickou* (menší jednotky skládáme do větších). Ve školní praxi se oba postupy často kombinují (Šebesta, 1999, s. 87).

### 1.3 Předpoklady čtení

Aby student mohl číst, musí být schopen vnímat psaný text (zrakové dovednosti), rozeznat typ písma (ortografické dovednosti), identifikovat jazykové sdělení (jazykové dovednosti), porozumět sdělení (sémantické dovednosti) a interpretovat sdělení (kognitivní

dovednosti), (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 93). Do procesu čtení jsou tedy zapojeny dovednosti percepční, paměť, dekodovací dovednosti, vyvozování, předvídání, představivost, rychlé vyhledávání, odkazování nazpět i dopředu.

## 1.4 Strategie využívané při čtení

Recepce textu může být úspěšná pouze tehdy, probíhají-li v mozku určité psychické procesy. Pro ty je nezbytný jistý soubor dosavadních znalostí a zkušeností, který bývá nazýván kompetencí, předpokladovou bází, mentální reprezentací či **schématy** (viz Komorná, 2008, s. 10).

Obsahem takového souboru jsou podle Hoffmannové (1997, in Souralová, 2002, s. 7) následující, dílčí znalosti. Znalosti *jazykové* (gramatika a slovní zásoba jazyka); znalosti *věcné* (encyklopedické); znalosti *interakční*, které zahrnují např. znalost komunikačních norem, znalost textových struktur apod.; znalosti *strategické*, jež souvisí se schopností z výše zmíněných znalostí vybírat vhodné prostředky a v neposlední řadě znalosti *speciální*, které se využívají při propojování poznatků z textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi.

Jednou z nejdůležitějších strategií spojenou se čtením patří rozpoznání kontextu a znalosti okolního světa, které jsou pro něj důležité, a souběžná aktivizace příslušných schémat (kompetencí). Schémata vyvolávají určitá očekávání o skladbě a obsahu následujícího. Jak postupně čteme, využíváme klíčových signálů z kontextu (jazykových i mimojazykových) i očekávání spojených s tímto kontextem. Tak se vytváří představa o významu, jenž je právě vyjadřován, a vytváří se hypotéza o komunikativním záměru promluvy. Během procesu čtení se tak zaplňují mezery ve sdělení, čímž se zpřesňuje představa o významu a smyslu sdělení (dedukce). Tyto mezery mohou být způsobeny jazykovými nedostatky, nedostatečnou aktivací asociovaných vědomostí, pisatel mylně předpokládá u receptora obeznámenost s danou problematikou apod. Celkové vyvozování smyslu čteného textu tak můžeme shrnout do čtyř bodů – *plánování* (vybírání se okruh vnitřní reprezentace světa, aktivují se schémata, vytvářejí se očekávání), *provedení* (rozpoznávají se klíčové signály a na jejich základě se vyvozuje význam), *hodnocení* (klíčové signály se přiřazují ke schématům), *pokusy o vhodnější formulaci* (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 74).

## 2 Čtení neslyšících

V předcházející kapitole byla pozornost věnována procesu čtení v jeho nejobecnější rovině. V této části práce se pokusím definovat proces čtení u začínajících neslyšících dětských čtenářů. Detailněji se zaměřím na odlišnosti mezi čtenáři slyšícími a neslyšícími.

### 2.1 Odlišná výchozí situace slyšících a neslyšících čtenářů

Stále více odborníků upozorňuje na skutečnost, jak málo neslyšících dětí čte, či dokonce čte s potěšením (srov. Hart, 1978, s. 2; Macurová, 2000, s. 35 aj.). Jak dokládá Macurová (2000, s. 35), tato situace nepramení z rozhodnutí neslyšících dětí, že číst nechtějí, ale je spíše výsledkem nevhodného přístupu k výuce čtení na základních školách pro sluchově postižené. Neslyšící žáci jsou vyučováni čtení obdobným způsobem jako žáci slyšící, stále přetrvává důraz na zvládnutí hlasité artikulace přečteného textu, aniž by bylo ověřováno skutečné porozumění čtenému textu (např. převyprávěním ve znakovém jazyce). Takový přístup způsobuje neschopnost neslyšících dětí číst s porozuměním a tedy nechuť ke čtení obecně.

Jak víme, naučit se číst je obtížné i pro mnoho slyšících dětí, které si tuto dovednost osvojují ve svém mateřském jazyce (tedy v jazyce, který denně používají). Situace je o to komplikovanější pro děti, které mají určitou sluchovou ztrátu. „*Neslyšící dítě se prostě nemůže učit stejně jako dítě slyšící a když začíná číst, často čte – na rozdíl od slyšících dětí – vlastně jazyk, který nezná.*“ (Macurová, 2000, s. 35). Tato situace je ještě umocněna faktem, že se neslyšící dítě nemůže opírat o zvukovou stránku řeči, a tedy „*nemá adekvátní podmínky pro komparaci obou forem (mluvená, psaná), která by vedla k rychlému porozumění.*“ (Souralová, 2002, s. 5)

Přesto právě u nich nelze o významu čtení pochybovat, neboť po celý jejich život bude psané slovo jedním ze způsobů, jak komunikovat se slyšící většinou, popřípadě jak získávat informace potřebné pro běžný život.

Hartová (1978) ve své publikaci přehledně shrnuje základní rozdíly v situaci, kdy se učí číst dítě slyšící a dítě neslyšící. Slyšící dítě si osvojuje jazyk (v jeho akustické podobě) zcela přirozeně během svého vývoje, aniž by této dovednosti muselo být speciálně učeno. Okolo věku 5 – 6 let je dítě natolik vyspělé, aby mohlo být přistoupeno k samotné výuce čtení. Při této výuce ovšem pracuje se svými dosud nabytými zkušenostmi s jazykem. Učí se rozeznávat znaky zastupující jednotlivá písmena a slova, která již zná. Neučí se tak novým slovům ani novým gramatickým strukturám. Neučí se novému jazyku, jen jeho další formě.

Neslyšící dítě je ovšem ve zcela odlišné situaci. Neučí se pouze číst (mám na mysli mechanickou schopnost rozeznat jednotlivá písmena a spojovat je ve větší celky), zároveň se učí novému jazyku. Ve chvíli, kdy tedy neslyšící dítě dekóduje psané slovo, musí se zároveň naučit také jeho význam.

## 2.2 Výuka čtení

Seznamovat dítě (slyšící či neslyšící) s knihami a jinými psanými materiály bychom měli co nejdříve. Stačí se porozhlédnout v našem okolí – nalezneme množství knih, časopisů, dopisů, poznámek a vzkazů psaných na malých lístečcích. Pokud přesáhneme obzor našich domácností, všimneme si plakátů, vyhlášek a oznámení, dopravních značek, názvů obchodů a restaurací – ve všech těchto a jiných příkladech hraje psaný jazyk důležitou úlohu. Dítě by mělo být na všechny tyto „psané projevy jazyka“ upozorňováno, aby si co nejdříve uvědomilo jejich význam a vůbec důležitost čtení pro každodenní život. Dítě by tedy mělo být již před vstupem do školního prostředí srozuměno s tím, co je čtení, mělo by také znát základní pravidla čtení (čtení stránek odshora dolů, čtení řádek zleva doprava apod.).

Slyšící dítě zpravidla velmi snadno pochopí souvislost psaného jazyka s jazykem mluveným. Často se tak děje v situaci, kdy je mu předčítáno z knih. Tak zcela přirozeně pochopí, že pohádka, kterou mu rodiče vyprávějí, je vlastně ukrytá v písmenkách knihy, kterou mají rozloženou na klíně. Takové dítě, které začíná školní docházku, tak přichází do školy se značným množstvím informací o tom, co čtení vlastně je. Podle Marscharka (2002, s. 165) takové děti na základní úrovni vědí, že mnoho knih vypráví příběhy, že knihy obsahují stejný jazyk jako ten, kterým mluví, a že mnoho lidí nachází ve čtení zálibu a potěšení. Dále vědí, že knihy se čtou od začátku do konce, stránka od shora dolů, řádky zleva doprava apod.



Některé zvláště snaživé děti dokážou rozeznat některá písmenka či slova, ještě před nástupem do první třídy.

Neslyšící dítě většinu těchto poznatků objevuje teprve s nástupem na základní školu, šťastnější z nich již ve škole mateřské. Přitom i neslyšícím dětem lze tento vztah ozřejmit obdobně jako dětem slyšícím. Stačí využít jazyka, který je dětem přístupný – nejčastěji tedy „předčítat“ v jazyce znakovém. Problémem však zůstává, že většina takových dětí se rodí slyšícím rodičům, kteří se teprve adaptují na roli „rodičů neslyšícího dítěte“. Pokud se rozhodnou vychovávat a komunikovat se svým dítětem prostřednictvím znakového jazyka, většinou v tomto období jsou oni sami těmi, kdo se znakovému jazyku učí, a často tedy probíhá komunikace, týkající se především běžných problémů a chodu domácnosti, na velmi jednoduché úrovni.

Ačkoliv tedy zatím nevzniklo dostatečné množství odborných studií, které by srovnávaly „předčtenářské“ znalosti slyšících a neslyšících dětí, *„je možné, že neslyšící děti mají méně znalostí v této oblasti než děti slyšící.“* (Marschark, 2002, s. 165) Tato situace může být odstraněna, pokud budou mít slyšící děti dostatečný přístup k tištěným materiálům ve svých domovech, budou mít někoho, kdo bude s nimi či pro ně číst. Nezbytně nutný je také tzv. model čtenáře, tj. osoby, kterou bude dítě vídávat číst, aby samo pátralo po tom, co je na čtení tak zajímavé a užitečné.

## 2.3 Problémy neslyšících při čtení

Komorná (2008, s. 28 – 29) shrnuje nejdůležitější oblasti problémů, se kterými se neslyšící čtenáři při recepci textu potýkají. Jsou jimi omezené znalosti slovní zásoby, omezené znalosti související s gramatickou stavbou mluvených projevů, omezené znalosti tzv. obrazného vyjadřování a nedostatečná úroveň znalostí vztahujících se k obsahu textu.

Na úrovni slovní zásoby můžeme spatřovat širokou škálu problematických jevů. Komorná (2008, s. 28) vyjmenovává následující: omezený rozsah slovní zásoby; problém se zapamatováním a vybavením si nové slovní zásoby; neznalost pojmu, k němuž určité slovo odkazuje; potíže s porozuměním slovní zásobě abstraktní povahy; neznalost synonymních výrazů; neznalost téhož slova v různých významech; zaměňování významů vizuálně

podobných slov; neschopnost rozpoznat určité známé slovo v různých tvarech; neschopnost identifikovat určité slovo v různých kontextech.

Dítě, které nemá osvojeno základní gramatická pravidla, není schopné číst s porozuměním. Nejen, že takové dítě není schopno tvořit gramaticky správné výpovědi, není schopné ani gramaticky správně utvořeným výpovědím porozumět. Ke čtení nestačí pouze znalost slovní zásoby – tj. schopnost spojit si slovo (výraz) s předmětem či obrázkem, který zastupuje. Znalost slovní zásoby nesmí být omezena pouze na znalost věcných významů. Ty je potřeba doplňovat významy gramatickými. „(Neslyšící dětští čtenáři) neumí pracovat s gramatickými kategoriemi jmen a sloves (jmenný rod, pád, číslo, slovesná osoba, čas, slovesný rod, způsob atd.) a neovládají ani způsoby vázání jednotlivých textových jednotek do souvislého textu (syntaktické prostředky).“ (Komorná, 2008, s. 29)

Omezené znalosti tzv. obrazného vyjadřování souvisí jistě se zjištěním zahraničních studií, které dokazují, že neslyšící čtenáři mají problémy v rozlišování mezi doslovnými a nedoslovnými významy v textu.

Pod označením nedostatečné znalosti vztahující se k obsahu textu se skrývá často šokující zjištění, jak málo informací o světě neslyšící děti mají. Často je tato situace způsobena nedostatečnou komunikací mezi dítětem a jeho blízkými, kdy neexistuje nikdo, kdo by dítěti dané informace mohl a chtěl zprostředkovat. Dítě pak přichází o mnoho důležitých informací, které jeho slyšící vrstevníci získali zcela přirozenou cestou. Tento deficit v přístupu k informacím poté dítě jen velmi těžko dohání. V některých případech se takový deficit nepodaří nikdy zcela odstranit. Ve spojitosti s nevhodným způsobem výuky majoritního jazyka společnosti, se pak nelze pozastavovat nad faktem, že neslyšící čtenáři dosahují mnohem horších výsledků při testování čtenářských dovedností než jejich slyšící vrstevníci (Mühlová, 1999; Poláková, 2000).

## 2.4 Možné řešení

Jak danou situaci můžeme ovlivnit? Především je potřeba změnit samotný přístup k výuce neslyšících dětí. Je zřejmé, že na výuku českého jazyka nelze aplikovat stejné postupy, které jsou uplatňovány u dětí slyšících. „Při výuce musí být zohledněn fakt, že čeština je pro neslyšící druhým – cizím jazykem.“ (Komorná, 2008, s. 40)

Ačkoliv se tento názor stále více šíří nejen mezi odborníky, ale i těmi, kdo mají na vzdělávání neslyšících největší zájem (tedy rodiči neslyšících dětí a jejich pedagogy), přesto ještě doposud nebyla propracována systematická metodika a k tomu odpovídající speciální výukové materiály, jež by tento fakt při výuce neslyšících zohledňovaly.

## 3 Adaptace

V úvodu této práce je nezbytné vysvětlit, co rozumíme termínem adaptace. Nejprve se tedy pokusím vyložit tento termín v obecném pojetí, tj. tak jak jej chápe literární věda.

### 3.1 Vymezení termínu adaptace

Slovník literární teorie definuje termín adaptace ve třech možných oblastech – v textologii, překladu (translatologii), divadelní tvorbě. Pro účely této práce je podstatné pojetí v oblasti textologie. Ta definuje adaptaci jako „*úpravu textu, která má usnadnit jeho konkretizaci v novém okruhu vnímatelů, značně odlišném od okruhu původního*“ (Slovník literární teorie, 1984, s. 11). Čeňková (2006, s. 87) upřesňuje, že adaptace usnadňuje vnímání díla okruhu čtenářů, kteří jsou v některém směru (zpravidla kulturně) příliš vzdáleni původnímu adresátovi.

Úpravy se týkají otázek tematických (vypouštění nepodstatných epizod), kompozičních (chronologické řazení jednotlivých událostí v ději příběhu) i jazykových (nahrazení málo frekventovaných výrazů výrazy běžně užívanými). Čeňková (2006, s. 87) upozorňuje také na možnost změny literárního druhu (veršované eposy převáděné do prózy).

Všechny tyto změny by však „*neměly teoreticky ochudit původní dílo ani hodnotově, ani umělecky*“ (Čeňková, 2006, s. 87).

### 3.2 Adaptace textů ve výuce cizího jazyka

Úprava textů je velmi diskutované téma především v oblasti výuky cizích jazyků. Hanzlová (2005, s. 12) ve své diplomové práci uvádí tři základní druhy textů využívané ve

výuce češtiny pro cizince. Kritériem dělení těchto textů je míra jejich autenticity. Rozlišuje texty **didaktické, autentické a adaptované**.

Text didaktický je vytvořen „umělé“ - autorem učebnice, popř. učitelem, tak, aby splňoval určité didaktické funkce. Text, který se naopak nesnaží plnit didaktickou funkci, je text autentický. Texty adaptované Hanzlová vnímá jako jakousi přechodnou etapu mezi texty didaktickými a autentickými.

Důvodem zjednodušování textů či pasáží určených ke čtení je usnadnit čtenáři nebo jinému uživateli textu proces dekodování. Originální text může být čtenářem považován za natolik syntakticky složitý nebo může obsahovat takové množství neznámých slov, že čtenář považuje čtení takového textu za příliš pracné a časově náročné. Čtení takového textu tak může být pro čtenáře nesplnitelným úkolem (Lucas, 1991, s. 241).

Při úpravě textů tedy dochází k jejich lingvistickému přepracování. Úpravy se nejčastěji dotýkají oblasti lexikologie a syntaxe.

V souvislosti s úpravou textů je nutné, alespoň okrajově, zmínit téma tzv. **odstupňovaného čtení** (*Graded Reading*). Na našem knižním trhu existuje celá řada cizojazyčných titulů, které jsou přizpůsobeny potřebám těch, kteří se daný jazyk učí jako jazyk druhý (tedy cizí). Tyto knihy jsou přizpůsobeny čtenáři podle úrovně, na kterou dosahují jeho schopnosti v daném jazyce.

Jako příklad může sloužit řada textů psaných tzv. zjednodušenou angličtinou. Jednotlivé texty jsou rozlišeny podle úrovně pokročilosti v daném jazyce. Dané úrovni je přizpůsoben počet slov, která se v knize objevují, tzv. *headwords*. Jedná se o klíčová slova, která se v knize samozřejmě opakují. Dané číslo tedy nevypovídá o celkovém počtu slov v knize.

Pro ilustraci uvádím jeden z možných způsobů, jak dané úrovně klasifikovat (jednotlivé úrovně i počty slov se mohou lišit podle nakladatelství): STARTER – ZAČÁTEČNÍCI (200 – 400 slov), ELEMENTARY – MÍRNĚ POKROČILÍ (500 – 1000 slov), PRE-INTERMEDIATE – STŘEDNĚ POKROČILÍ (1000 – 1400 slov), INTERMEDIATE – VÍCE POKROČILÍ (1400 – 2000 slov), UPPER-INTERMEDIATE – VELMI POKROČILÍ (2000 – 3000 slov).

Zjednodušení se netýká pouze oblasti lexika, ale též oblasti gramatiky. Na úrovni ZAČÁTEČNÍCI jsou použity jen základní přítomné či minulé časy (úplný začátečník si tedy může přečíst příběh vyprávěný v přítomném čase), základní větná struktura (podmět, přísudek, předmět, příslovečné určení) apod. Se zvyšujícími se úrovněmi se zvyšuje i

gramatická komplexita, přibývají různé druhy vedlejších vět, časové konstrukce, vyjadřování budoucnosti, gerundia, infinitivy atd. (Vít, 2009).

Čtenář může vybírat z nabídky knih mnoha žánrů, od klasické literatury přes díla původní – tj. ta, která autor tvořil přímo pro danou jazykovou úroveň. V současné době jsou na českém knižním trhu v oblasti vydávaných zjednodušených textů v angličtině činná tato nakladatelství: *Penguin Readers*, *Oxford Bookworms*, *Cambridge English Readers*, *Macmillan Graded Readers*, *Black Cat Readers* ad.

Nesmím zapomenout upozornit na existenci tzv. *zrcadlových knih*. Jedná se o knihy, ve kterých je zpravidla na levé stránce uveden text v „cizím jazyce“ a k němu, na straně pravé, je uveden překlad do mateřského jazyka. V tomto případě se ovšem nejedná o knihy zjednodušené, protože slovní zásoba, gramatika ani celkový styl díla není upravován.

Jak upozorňuje Warning (2005, s. 2) *Graded Readers*<sup>2</sup> slouží pouze jako jakýsi „provizorní most“ ke čtení autentických (neupravovaných) materiálů, které jejich upravené verze v žádném případě nemohou nahradit.

### 3.3 Názory na úpravu literárních textů

Textová simplifikace pro potřeby učení se druhému jazyku představuje důležité, ale zároveň poněkud kontroverzní téma.

Vhodnost užívání adaptovaných textů ve výuce cizího jazyka totiž zatím nebyla dostatečně prokázána. Studie porovnávající lexikální a syntaktické odlišnosti mezi texty autentickými a zjednodušenými a jejich efektivnost při učení se cizímu jazyku přinášejí nejednoznačné výsledky.

Existují zastánci úprav textů, na druhé straně existuje také dostatek odpůrců takových úprav. V následujících řádcích se pokusím shrnout některé přínosy adaptovaných textů a zároveň jejich možné nedostatky.

Při výčtu budu pracovat především se studiemi zahraničních autorů, kteří se zmiňují o svých zkušenostech s užíváním adaptovaných textů ve výuce anglického jazyka jako jazyka cizího.

---

<sup>2</sup> V českém jazyce zatím nebyl vytvořen odpovídající ekvivalent tohoto termínu.

### 3.4 Přínosy upravovaných textů

Pokud student jakéhokoliv jazyka, který není jeho jazykem mateřským, bude nucen pracovat s texty, které neodpovídají jeho dosažené jazykové úrovni, bude pro něj četba v cizím jazyce příliš obtížná. Obtížnost takového textu způsobí, že student nebude schopen dešifrovat obsah, který je mu v textu předkládán. Neúspěch jej může demotivovat ve snaze dále se v daném jazyce zdokonalovat, neboť nabude pocitu, že nemůže být ve své snaze nikdy úspěšný. Čtení neupravených textů tak může být pro čtenáře „*příliš časově náročné a namáhavé*“ (Lucas, 1991, s. 1), a tedy svým způsobem pro čtenáře stresující.

Podle Ragana (2006, s. 1) je tak největším přínosem upravovaných textů skutečnost, že zvyšují srozumitelnost textu. Tím zamezují možné frustraci studenta způsobené neschopností porozumět, a naopak pomáhají studentovi dosáhnout úspěchu a nabytí v daném jazyce patřičnou sebedůvěru, nezbytnou pro další průběh studia.

Lingvistická úprava textu způsobí, že student se nebude muset zabývat příliš složitou a pro něj neznámou slovní zásobou, popřípadě příliš komplexními větnými celky, a bude moci svou pozornost soustředit na pochopení významového obsahu textu. Pokud se studentovi podaří porozumět obsahu přečteného, bude motivován svých úspěchem k dalšímu čtení. Bude schopen číst plynuleji a obtížnost textů tak bude moci být postupně úměrně zvyšována.

### 3.5 Nedostatky upravovaných textů

Adaptované texty mohou způsobit, že student nebude vystaven jazyku (slovní zásoba, struktura textu), který bude časem nucen znát a zvládat, a také jazyku, který pro něho bude běžně dostupný v okolním prostředí (např. knihy v knihovně, články v časopisech, titulky filmů apod.) Omezená slovní zásoba a kratší věty mohou působit „*kostrbatě*“, nepřírozně oproti autentickým jazykovým materiálům.

Zjednodušené texty nemusejí být prospěšné jazykovému učení, jak upozorňuje Yano (1994 in Oh, 2001, s. 71), neboť v takových textech dochází k eliminaci potenciálních složitých jazykových jevů. Student, který těmito jazykovým jevům není vystaven, si je tedy nemůže přirozeně osvojit.

Mnohem větší obtíží spojenou s adaptovanými texty je však fakt, že ačkoliv je text zjednodušen (např. slovní zásoba), neznamená tato skutečnost nutně zvýšení srozumitelnosti textu. Ragan (2006, s. 3) uvádí příklad situace, kdy byl adaptován úryvek textu týkající se anglické hry cricket. Ačkoliv byl jazyk značně zjednodušen, obsah citované části zůstal nejasný, neboť pochopení významu se odvíjí od znalosti základních pravidel zmiňované hry. Ragan dále upozorňuje na to, že ani užití kratších, jednodušších vět nemusí nutně znamenat zvýšení srozumitelnosti výpovědi.

Elaborované texty sice mohou být více koherentní a srozumitelné, zároveň ale takovou úpravou může dojít k odstranění dvojznačnosti, v původním textu obsažené, a tak výsledný upravený text může ztratit zajímavost a svým způsobem jistou odlišnost v rámci ostatních literárních textů. Text, který je příliš explicitní, se stává nudným, neboť postrádá možnost domýšlení si souvislostí a vytváření vlastních závěrů.

Texty, které jsou poté pro studenty příliš jednoduché, mohou způsobit to, že se student nebude snažit o vlastní zlepšení. Se svými dosavadními schopnostmi a znalostmi, jež mu pro porozumění upraveného textu postačují, bude spokojen a nebude mít důvod překonávat sám sebe. Čtení pouze adaptovaných textů tak nebude pro studenta dostatečnou výzvou ke dlouhodobému zdokonalování vlastního čtení v daném jazyce.

Student potřebuje mít motivaci uplatnit a procvičit různé strategie čtení, které se však aktivují pouze čtením složitějších textů.

Konečně zjednodušené pasáže mohou být nedostatečně soudržné, neboť proces simplifikace často zanechává vztahy mezi informacemi obsaženými v textu nejasné.

Adaptované texty by měly posloužit pouze krátkodobě na pomoc studentům cizího jazyka k překonání počátečních obtíží s porozumění příliš složitého jazyka. Měly by být pouze jakýmsi „překlenovacím“ přípravným prostředkem ke čtení textů nezjednodušených, originálních (Waring, 2005).

### 3.6 Typy adaptovaných textů

Oh (2001, s. 70) rozlišuje dva možné způsoby modifikace literárních textů. Hovoří o tzv. metodě **simplifikace** (užití méně komplexní slovní zásoby a větné skladby) a **elaborace** (neznámé jazykové jevy jsou kompenzovány redundantním a explicitním vyjadřováním).



**Simplifikované texty** (*Simplified Texts*) si kladou za cíl především eliminovat příliš složitý jazyk, který může čtenářům zabránit v pochopení hlavních myšlenek a tedy celkového významu textu. Text je lingvisticky zjednodušen – méně frekventované jednotky slovní zásoby jsou nahrazovány jednotkami v běžné komunikaci obvyklými a tedy pro čtenáře známými, příliš dlouhé věty bývají zkracovány, popř. přeformulovány tak, aby došlo ke snížení jejich komplexnosti<sup>3</sup>.

Oh (2001, s. 70) uvádí jako typické rysy upravovaných anglických textů následující položky – kratší promluvy, jednodušší syntax, jednodušší slovní zásoba, omezené užití určitých větných členů, popř. omezené užití morfologické flexe, preference normativního pořádku slov ve větě aj.

**Texty elaborované** (*Elaborated Texts*) sdílejí s texty simplifikovanými stejný cíl – zvýšit srozumitelnost svého obsahu. Elaborované texty tak však činí odlišným způsobem. Snaží se vysvětlit implicitní informace obsažené v textu explicitním způsobem. Text se tak stává více koherentním a omezuje se tak dvojznačnost významů v textu obsažených. Dochází tak k přímočarému rozvíjení základních tematických vztahů a jasnějšímu členění tematické struktury<sup>4</sup>.

V praxi dochází velmi často k míšení obou výše vyjmenovaných postupů. Ragan (2006, s. 2) uvádí příklad, kdy učitel může zjednodušit příliš komplexní souvětí a zároveň v té samé chvíli přidat do textu další informace, které učiní význam věty srozumitelnější<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> „Poutník byl jednou z nejmenších, ale nejlepších lodí, které James W. Weldon každoročně vysílal, jednak Beringovou úžinou do severních moří, jednak do vod tasmanických nebo k mysu Hoorn až do Antarktického oceánu.“ (Originální text: Jules Verne: „Patnáctiletý kapitán“, s. 6)

„Byla to nejmenší a nejlepší loď, kterou pan Weldon měl.“ (Adaptovaná verze: Anna Málková, s. 5)

<sup>4</sup> „A dozajista to byl on (šedý vlček), kdo ze všech mláďat nadělal matce nejvíc starostí, když se snažila zabránit jim, aby nelezla k východu jeskyně.“ (Originální text: Jack London: Bílý Tesák, s. 59)

„Vlček se zkušel často přiblížit ke vchodu. Ale vždycky přišla máma vlčice a vlčka uhodila tlapou. Znamenalo to: Vlčku, stůj! Ke vchodu nechod!“ (Adaptovaná verze: Marcela Brandová, s. 3 – 4)

<sup>5</sup> „A jak se potom každý z nich vyvíjel v samostatného tvora a začínal si uvědomovat své popudy a touhy, přitažlivost světla ještě vzrůstala. Neustále se k němu natahovali a lezli k němu a matka je musela zahánět zpět.“ (Originální text: Jack London: Bílý Tesák, s. 58)

„Jednou vlček zjistil, že v jeskyni je díra. Dírou matka vlčice vylézala a dírou se do jeskyně vracela. Díra byla vchod do jeskyně. Vlček se zkušel často přiblížit ke vchodu. Ale vždycky přišla máma vlčice a vlčka uhodila tlapou. Znamenalo to: Vlčku, stůj! Ke vchodu nechod!“ (Adaptovaná verze: Marcela Brandová, s. 3)

### 3.7 Přístupy k úpravě textů

Lucas (1991, in Červinková, 2000, s. 28) rozlišuje dva hlavní způsoby úpravy literárních textů. První z nich označuje jako *guided feel approach*, volně překládaný jako způsob intuitivní. Přístup intuitivní je založen především na zkušenosti a talentu upravovatele. Proto je kvalita upravovaných textů značně rozkolísaná.

V opozici k přístupu intuitivnímu stojí přístup systematický (*systematic approach*). Systematický přístup je založen na třech nejobecnějších principech: 1) **nahrazování** (*replacement*); 2) **vypouštění** (*omission*); 3) **přidávání** (*addition*).

Náhrada je často užívána pro lexikální zjednodušení, popřípadě bývá nahrazována složitější větná struktura strukturou méně komplexní. Vynechání je podmíněno faktory sémantickými, textovými a syntaktickými. Přidání se využívá především v těch místech textu, která vyjadřují informace implicitně, zatímco je pro čtenáře přínosnější jejich explicitní vyjádření.

### 3.8 Oblasti zjednodušení výchozího textu

Lucas (1991, s. 243) shrnuje možné způsoby zjednodušení textu do pěti základních kategorií. Tyto kategorie reprezentují oblasti, ve kterých k úpravám textů nejčastěji dochází.

Patří sem následující typy úprav: 1) *lexikálně – sémantické*, 2) *kulturní*, 3) *dialektické a idiolektické*, 4) *gramatické*, 5) *textové*.

Domnívám se, že tyto typy úprav lze využít i pro potřeby upravených textů určených začínajícím neslyšícím čtenářům. Na následujících řádcích zmiňované typy úprav stručně charakterizuji.

*Lexikálně – sémantické úpravy* pracují s významy jednotlivých slov, slovních spojení či kratších úseků textů. Úpravy v této oblasti vycházejí z předpokladu, že receptor textu nezná věcný význam výrazů v textu užitých. Nejčastějším způsobem, jak danou situaci vyřešit, je jednak náhrada daného slova/slovního spojení slovem čtenáři přístupnějším, vysvětlení významu slova/slovního spojení (přímo v textu/pomocí vysvětlivek mimo text), nejzazším případem je poté vynechání takového slova/slovního spojení.

*Kulturní úpravy* vyžaduje situace, kdy receptor předkládaného textu pochází ze zcela jiného kulturního prostředí, než kterému byl původní text určen. Na základě specifických vlastností takového společenství pak může nastat nepřekonatelná bariéra v porozumění hlavním myšlenkám textu, které jsou na znalosti kulturního kontextu vázané. Způsob úpravy je v tomto případě nelehký. Upravovatel může zvolit možnost text přizpůsobit prostředí, ze kterého pochází předpokládaný receptor textu, popřípadě může doplnit text takový přídatným aparátem, který vysvětlí kulturní souvislosti nutné k pochopení celkového kontextu.

*Dialektické a idiolektické úpravy* v sobě zahrnují problematiku rozvrstvení jazyka. Lucas (1991, s. 243) se jistě nezamýšlel pouze nad otázkou nářečí. Uvažoval v širším kontextu o těch vrstvách jazyka, které se liší od standardizované spisovné formy, užívané ve formálních situacích. Patřila by sem tedy např. otázka užití hovorových, běžně dorozumívacích, odborných a jiných jazykových prostředků.

Otázka gramatického zjednodušení zahrnuje v anglicky psaných textech především oblast syntaxe. V českém prostředí lze zjednodušit jak syntaktickou složitost jednotlivých výpovědí (např. nahrazení komplikovaného souvětí větou jednoduchou), tak i další oblasti – například vynechání těch prostředků jazyka, které vyžadují vysoký stupeň znalosti jazyka (význam přechodníků), nahrazení pasivních konstrukcí konstrukcemi aktivními, důsledné dodržování explicitního vyjadřování subjektu děje apod.

Závěrečným typem úprav, kterým je věnována pozornost, jsou *úpravy textové*. Pod tímto označením Lucas rozumí především otázky týkající se celkové koheze textu. Podle Encyklopedického slovníku češtiny (2000, s. 217) hovoříme o kohezi jako o „*spojitosti dvou nebo více lineárně uspořádaných segmentů textu, konstituovaných gramatickými a lexikálními prostředky*“. Konkrétně mezi kohezni prostředky řadíme „*substituci lexikální jednotky, fráze nebo věty pronominálními substituty; opakování lexikální jednotky nebo fráze, syntaktických konstrukcí, morfologických charakteristik; tematické posloupnosti; izotopie (významová souvislost lexikálních jednotek v (po sobě jdoucích) segmentech textu, která se utváří na základě opakování lexémů nebo sémémů). Při mezivětném navazování se využívá také konektorů a v češtině také slovosledu, který spoluindikuje kontextovou zapojenost*“ (Encyklopedický slovník češtiny, 2000, s. 217).

### 3.9 Možné obtíže při úpravě textů

Lucas (1991, s. 241) zmiňuje, kromě subjektivního a objektivního přístupu k úpravám literárního textu, ještě jednu velmi důležitou skutečnost. Té si povšiml již Widdowson (1978, in Lucas, 1991, s. 241). Upozorňuje na existenci dvou variet upravovaných textů.

První z nich nazývá *simplified versions* (Widdowson, 1978, in Lucas, 1991, s. 241), tedy zjednodušené verze (originálního textu). V tomto případě se jedná o zjednodušení textu v pravém slova smyslu. Jednotlivé upravené pasáže jsou odvozeny z textu originálního, přičemž je zachován diskurs originálu. Nejčastěji je při této úpravě využit proces lexikální a syntaktické náhrady.

Druhou varietu Widdowson (1978, in Lucas, 1991, s. 241) označuje jako *simple accounts*. Najít vhodný český ekvivalent tohoto termínu není zcela jednoduché. Rozhodla jsem se ve své práci využít termínu převyprávění. Jedná se o situaci, kdy je pro konečnou (upravenou) verzi textu použit zcela odlišný diskurs, než který je užit v textu originálním. Text originální slouží pouze jako jakýsi zdroj tématu, popř. příběhu, který se adaptátor snaží čtenáři předat v podobě, která by mu byla co nejvíce přístupná. To znamená, že k vyjádření hlavních myšlenek textu využije takové „jednoduché“ jazykové prostředky, které budou čtenáři přístupné – tedy vlastními slovy vyjádří nosné informace příběhu. To však znamená, že původní, především umělecká hodnota díla, je ztracena, čímž je popřen základní požadavek adaptace – neochudit dílo ani hodnotově ani umělecky.

Lucas (1991, s. 242) navrhuje další kritéria, podle kterých je možné rozhodnout, zda se jedná o text zjednodušený, či převyprávěný. Pokud hovoříme o textu zjednodušeném, mělo by být dodrženo pravidlo udržení stejného žánru, v jakém bylo psáno dílo originální (próza, drama, apod.). Dalším důležitým rysem zjednodušeného textu je to, že jeho autor přejímá postoj a rámec příběhu vymezený autorem textu originálního. Pokud však upravovatel vnáší do textu své vlastní postoje a příběh zasazuje do jiných rámců, než které byly vytyčeny autorem originálu, jedná se o převyprávění. Zásadní pro rozlišení obou typů modifikací je poté použití jazykového kódu. Autor, který vytváří dílo „převyprávěné“, pracuje s již omezenými jazykovými prostředky (omezený jazykový kód). To znamená, že se snaží hlavní události děje vyjádřit jednoduchým způsobem, tak aby jim adresát porozuměl. Autor zjednodušené verze textu však pracuje s komplexním jazykovým kódem, který užil autor originálu, a tento kód převádí do kódu jiného, který je jednodušší.

Podle Lucase (1991, s. 242) je vhodnější pro beletristický text užít metody zjednodušení, neboť jedině tak může být zachována estetická hodnota tohoto díla. Právě v tomto případě Lucas (1991, s. 243) prosazuje využití tří výše zmíněných postupů při úpravě textu – náhrada, vynechání, přidání – tedy objektivní přístup k úpravě literárních textů.

## 4 Úprava literárních textů pro sluchově postižené čtenáře v českém prostředí

### 4.1 Vznik adaptací

V České republice je v několika málo knihovnách, popřípadě školách pro sluchově postižené, možné zapůjčit si speciálně upravované beletristické texty určené právě sluchově postiženým čtenářům.

Většina těchto textů vzniká na katedře Speciální pedagogiky v Olomouci pod vedením profesorky Evy Souralové. Upravené texty vznikají jako součást diplomových prací tamějších studentů.

Druhým střediskem úpravy textů bývala Střední zdravotnická škola v Berouně. Autory upravovaných textů byli samotní neslyšící studenti. V Berouně vznikaly především tzv. obrázkové příběhy, ve kterých nositelem sdělení byla především vizuální část díla.

Obrázkové příběhy vycházely ve dvou modifikacích – jednak jako komiksy, jednak jako leporela (resp. čtení pod obrázky). Důvod k úpravě textů byl však v tomto případě poněkud odlišný než u studentů olomoucké univerzity, jak dokládá Hudáková (2000, s. 50): *„Olomoučtí studenti je (beletristické texty) upravují kvůli tomu, že studují speciální pedagogiku a chtějí, aby si sluchově postižení žáci mohli a uměli přečíst alespoň upravený a zjednodušený děj knih, které by pro ně byly jako pro čtenáře byly jinak zcela nepřístupné. Studenti z Berouna mají k úpravám jiný důvod. Tím, že dokážou knihu přečíst a pak z ní něco vytvořit, dokazují, že sami knize „svým způsobem“ porozuměli.“*

Kromě úpravy beletristických textů vznikaly také upravené odborné texty určené studentům střední zdravotnické školy pro sluchově postižené.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> KAFKOVÁ-HUDÁKOVÁ, A.: *Technologie pro zubní techniky. I. díl: pomocné stomatologické materiály*. SZŠ pro SP Beroun, 1996.

## 4.2 Využitelnost adaptovaných textů v praxi

Průzkum provedený mezi pedagogickými pracovníky škol pro sluchově postižené, kteří mají zkušenost s výukou českého jazyka, měl ověřit platnost domněnky o potřebnosti upravovaných textů ve výuce neslyšících. Jednalo se o průzkum vskutku orientační pouze pro potřeby této práce, neboť ačkoliv jsem oslovila všechny školy pro sluchově postižené v České republice, podařilo se mi získat odpovědi pouze od dvanácti dotázaných jedinců.

Jak již bylo naznačeno, cílem mého průzkumu bylo zjistit, zda existuje mezi pedagogickými pracovníky povědomí o existenci upravovaných textů a o možnostech jejich využití. Dále mne zajímalo, zda oslovení pedagogové mají s danými texty vlastní zkušenost, zda tyto texty ve výuce využívají, popřípadě zda pro potřeby výuky originální texty sami upravují a jakých zásad se při těchto úpravách přidrží.

Z výsledků průzkumu vyplývá, že oslovení pedagogové o existenci upravovaných textů vědí a někteří z nich je ve výuce aktivně využívají (mám na mysli především texty vznikající na půdě olomoucké univerzity) – výběr upravených knih je určován aktuální nabídkou knihoven té které školy. Častější praxí je však úprava textů samotnými učiteli pro konkrétní skupinu dětí (tedy žáků třídy, ve které pedagog působí) a pro konkrétní potřeby výuky (např. zaměření se na určitý jazykový jev apod.).

Co se týče úprav, které učitelé uplatňují, mezi nejběžnější patří: úprava slovní zásoby, použití jednodušších větných konstrukcí, zkrácení rozsahu původního textu, přidání vysvětlivek a odkazů, vložení ilustrací aj. Zvláště u mladších pedagogů se můžeme setkat s návrhem na zpřístupnění textu originálu pomocí převyprávění do českého znakového jazyka.

Celkově lze shrnout, že oslovení pedagogové souhlasí s úpravou literárních textů pro sluchově postižené žáky. Respektive souhlasí s jistou formou zjednodušení originálních beletristických textů. Své rozhodnutí zdůvodňují především vyšší srozumitelností takových textů pro neslyšící čtenáře a tím tedy posílením jejich motivace ke čtení. Poněkud skeptičtěji se ovšem dívají na kvalitu v našem prostředí doposud existujících upravených textů.

## 4.2 Způsob úpravy knih

Pokud hovoříme o úpravě textů pro sluchově postižené čtenáře, můžeme v této oblasti sledovat dvě tendence. Jednak mohou být upravovány celé knihy, popřípadě jednotlivé kapitoly knihy (např. kniha Bílý Tesák adaptována Marcelou Brandovou).

Druhou tendencí, nebojím se tvrdit častější, je tendence upravovat jednotlivé samostatné texty (pohádky, povídky, články, apod.). V tomto případě jsou upravovateli textů samotní pedagogové sluchově postižených žáků/studentů. Ti texty upravují pro potřebu výuky. S texty pak několik vyučovacích hodin pracují. Používají je jednak k osvojení nové slovní zásoby, vysvětlení určitého gramatického jevu, ale i obecně – např. k vysvětlení určitého problému, společenské situace, apod. K takovému upravenému textu se poté vztahují různé typy cvičení.

## 4.3 Návrh metodického postupu pro úpravu textu

V současné době máme k dispozici (v českém prostředí) dvě odborné publikace zabývající se úpravou textů pro sluchově postižené čtenáře. První z nich je kniha Evy Souralové, *Čtení neslyšících*, ve které se objevuje několik kapitol věnovaných právě problematice upravování textů pro sluchově postižené čtenáře. Z tohoto materiálu čerpá Martina Daňová, která své poznatky shrnuje v knize *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. Doporučení (metody), jak vhodně upravovat text, poté prakticky aplikuje na knihu Betty MacDonaldové „*Paní Láryfáry*“, která tvoří druhou část její publikace.

Na následujících stránkách se pokusím stručně shrnout nejdůležitější zásady, které bychom měli mít podle zmiňovaných publikací při úpravě textů pro sluchově postižené čtenáře na paměti. Při výčtu se přidržím schématu, které ve své práci užila již zmiňovaná Martina Daňová.



### 4.1.1 Výběr knihy pro úpravu

*„Společenství neslyšících je velmi rozmanitá skupina jedinců, jejichž dispozice k osvojení si psané formy mluveného jazyka je podmíněna několika faktory. Na prvním místě je to jistě stupeň a druh sluchového postižení, dále mentální předpoklady každého jedince a též jeho životní zkušenost a jazyková praxe.“ (Souralová, 2002, s. 17)*

Pokud bychom se v naší upravovatelské praxi pokoušeli zohlednit všechny výše uvedené faktory, byli bychom nuceni upravovat text pro každého čtenáře odlišným způsobem. Jistě správně předpokládáme, že taková práce je nerealizovatelná. Přesto je jistě nezbytné přidržovat se alespoň některých základních zásad, společných pro všechny upravované texty.

Na začátku naší práce je velmi důležité vhodně zvolit knihu, kterou budeme adaptovat. Vždy je nutné mít na paměti především věk čtenáře, kterému je kniha určena. To znamená vybrat takovou knihu, která bude pro dítě určitého věku a vývojového stupně zajímavá, přitažlivá a určitým způsobem aktuální (např. situace, se kterými se dítě ve svém životě setkává).

Například je nevhodné pro sluchově postiženého žáka deváté třídy základní školy upravovat pohádky určené slyšícím dětem předškolního věku. Tento příklad není uveden zcela náhodně. Často se totiž setkáváme se situací, kdy v nabídce upravených knih pro sluchově postiženou mládež nacházíme upravené pohádky a jiné příběhy primárně určené malým dětem. Příčinou tohoto jevu je ta skutečnost, že text přiměřený věku sluchově postiženého dítěte je pro něj jazykově i obsahově příliš obtížný. Proto upravovatel raději sáhne po knize v těchto oblastech přijatelnější, kde nebude muset vynaložit tolik úsilí při její úpravě. Taková kniha může být poté pro sluchově postiženého čtenáře snadněji „stravitelná“, ovšem nebude jej uspokojovat po stránce umělecké. Každý text, který čtenář přečte, by jej měl obohatit, přinést mu něco nového. Tuto zásadu bychom měli mít na paměti i při úpravě textů pro sluchově postižené děti.

### 4.1.2 Věk čtenáře

Jak již bylo výše zmíněno, věk čtenáře je jedním z nejdůležitějších faktorů, ovlivňující úpravu vybraného textu. Na tento faktor bychom neměli zapomínat během celého procesu naší úpravy, neboť má pro výslednou podobu textu zásadní význam.

Podle něho přizpůsobujeme způsob a míru zásahů do původního textu. Jinak budeme upravovat text určený začínajícímu čtenáři, jiný postup zvolíme pro vyspělejšího čtenáře, který již má jistou čtenářskou zkušenost.

### 4.1.3 Délka textu

*„Při zjednodušování textu musíme rozlišit, které informace jsou ve výchozím textu podstatné, a proto je (byť v pozměněné formě) zachováme, a které jsou nadbytečné. Ty můžeme vypustit, aniž bychom narušili soudržnost textu. Snažíme se vynechat takové informace, jejichž nepřítomnost nenaruší vnitřní stavbu příběhu.“* (Daňová, 2008, s. 32)

Nejprve se tedy snažíme zjistit základní dějovou linii příběhu, kterou se poté snažíme zachovat během celé kapitoly, popř. celé knihy. Často jsme tak nuceni vynechat nepodstatné dějové odbočky či vedlejší postavy, které v ději hrají jen okrajovou roli.

Problematická bývá otázka náhrady souvětí větami jednoduchými. Dle mého názoru by v upraveném textu měl být zachován určitý počet souvětí. Text skládající se pouze z krátkých jednoduchých vět působí velmi jednoduše, nepřirozeně.

U souvětí si vyžaduje velkou míru pozornosti také užití vhodných spojovacích výrazů. Opět vše závisí na vyspělosti čtenáře. Některé spojky, které v souvětí bývají užity v jiném, než obvyklém poměru (např. spojka *a* v poměru vylučovacím), může neslyšící děti, které se s touto problematikou prozatím nesetkaly, zmást a vést až k nepochopení smyslu celého textu.

Samozřejmě stranou necháme komplikovaná souvětí skládající se z mnoha vedlejších vět. V takovém souvětí množství informací, které se stále váže k hlavní větě, zpomaluje děj a dítě v takovém souvětí může ztratit hlavní myšlenku, která je nosná pro další události v textu.

V některých případech je naopak nutné doplnit původní text o některé další nezbytné informace, které z textu buď přímo nevyplývají nebo by si je sluchově postižený čtenář

nemusel umět správně vysvětlit (problematika související s malým množstvím informací o světě, které sluchově postižené děti kvůli nedostatečné komunikaci zažívají, popř. neznalost určitých situací, se kterými se ve svém životě neměli možnost setkat). Leckdy je tak upravovatel textu nucen informace, které jsou v původním textu jen lehce naznačeny, explicitně vysvětlit. Snažíme se čtenáři co nejvíce pomoci k lepšímu pochopení příběhu, který mu zprostředkováváme. Opět je však nutné zachovat správný poměr informací vyjádřených explicitně a implicitně. Text, ve kterém nenecháme čtenáři žádnou práci – všechny závěry mu „polopaticky“ předložíme, pravděpodobně ztratí chuť pokračovat ve čtení, neboť v něm nenalezne nic nového.

Délka textu je tedy ovlivněna dvěma výše zmíněnými faktory – vynecháním textu, či naopak jeho doplněním. Snažíme se text členit a komponovat tak, aby svou délkou čtenáře neodradil. Preferujeme členění do více kratších kapitol.

#### **4.1.4 Úprava sledu událostí v textu**

Hlavní dějová linie v textu by měla být pro větší přehlednost a lepší orientaci čtenáře v textu podávána v chronologickém pořadí. Nevhodné je jako způsob vyprávění zvolit retrospektivu, předbíhání v čase, či různé včleňování jednoho děje do jiného.

Pokud některá kapitola obsahuje mnoho nových, pro děj důležitých informací, je možné text rozčlenit do několika dílčích kapitol tak, abychom čtenáři nové informace přinášeli postupně a příliš jej tedy velkým množstvím informací nezahltili.

#### **4.1.5 Gramatická úprava textů**

V textu je velmi důležité rozeznat slova klíčová a slova ilustrační. „Slova klíčová jsou pro děj důležitá, neboť jej posouvají dopředu, naopak slova ilustrační děj pouze doplňují, rozšiřují. Ilustrační slova však současně vytvářejí charakteristický styl každého autora, proto je nesmíme zcela vynechat nebo nahradit slovy jinými, pro autora netypickými. Tím bychom text příliš ochudili. Bez ponechání určitého počtu ilustračních pojmů by se totiž dítě nenaučilo samo v textu nacházet klíčová slova, která posunují děj dopředu.“ (Daňová, 2008, s. 35)

Daňová poukazuje také na to, že přílišná míra zjednodušenosti textu způsobuje jeho obtížnější pochopení. Čím větší je míra jeho zjednodušení, tím větší abstrakci – větší míru představivosti musí dítě vynaložit, aby bylo schopno daný text pochopit.

#### 4.1.6 Míra výslovnosti textu

Mírou výslovnosti textu mám na mysli především vyjádření podmětu v jednotlivých upravených větách. Daňová se pozastavuje nad otázkou vhodnosti užití zájmena namísto plnovýznamového pojmenování podmětu. Upozorňuje především na problémy, které sluchově postižené děti mají s recepcí a percepcí zájmen. Často dochází k situacím, že sluchově postižený čtenář není z textu schopen poznat, kdo je za užitým zájmenným tvarem skryt, o kom tedy autor mluví.

Při vytváření upravovaného textu si také musíme uvědomit, že sluchově postižený čtenář nemá většinou jinou zkušenost s většinovým jazykem, než v jeho psané podobě. Zvláště opatrní musíme být v okamžicích, kdy vyjadřuje v textu něco, co bývá s mluvenou formou jazyka spojeno. Slovní zásoba neslyšících ovlivněná absencí zvukové formy jazyka znesnadňuje zejména identifikaci významu slovních spojení, jejichž skutečný význam je v komunikačních situacích určován modulačními faktory řeči, např. intonací. „*Jedná se často o vyjádření ironie či posměchu, kdy zkušený recipient ironii v textu snadno odhalí, ale neslyšící bývá často zmaten, protože pochopí-li význam slov tak, jak byl napsán, lehce vypadne z kontextu děje.*“ (Souralová, 2002, s. 18)

S tím okrajově souvisí také otázka užití jazykových metafor, které jsou vázány na sluch a slyšení (např. jít po sluchu), jak ve své práci upozorňuje Suralová. Běžnější je ovšem obrazná pojmenování často v upravovaných textech zcela vynechávat.

Obtíže při recepci textu mohou působit také složité věcné konstrukce a nedokončené věty.

### 4.1.7 Přímá řeč

Přímá řeč v textu musí být pro sluchově postiženého čtenáře především dobře rozpoznatelná. Upravovatel by tedy měl důsledně dodržovat konvenci označování přímé řeči – tzn. užít větu uvozovací, která bude signalizovat, kdo je mluvčí. Věta uvozovací může být uvedena před samotnou promluvou, popřípadě až za promluvou. Samotnou přímou řeč je nutné oddělit uvozovkami, pro lepší odlišení od jiných částí textu je možné užít jiný typ písma, např. kurzívu.

Vnitřní monolog může nezkušeného čtenáře uvést do svízelné situace. Daňová v takové situaci doporučuje uvozovat vnitřní monolog formulacemi „povídal si“, „řekl si“ apod.

### 4.1.8 Tvorba vysvětlivek

Pokud se přidržíme zásady, že každý text, který čtenář přečte, by jej měl obohatit, musíme se zamyslet také nad vhodností užití vysvětlivek v upraveném textu. Dle mého názoru by vysvětlivky měly být součástí upraveného textu především v případě úprav pro potřeby začínajících čtenářů. Tady se jako nejvhodnější jeví vysvětlení slov pomocí obrázků (popřípadě vysvětlením ve znakovém jazyce). Čím roste věk čtenářů a jejich čtenářská vyspělost, tím se měl počet vysvětlovaných slov snižovat a měl by se také měnit způsob vysvětlení neznámých slov (obrázky nahrazovány opisem, popř. návodnými otázkami před textem). Takový čtenář by totiž měl být schopen pracovat i s jiným zdrojem informací, než který je mu předkládán – potřebné informace by měl být schopen sám si vyhledat či na význam neznámého výrazu usoudit z kontextu. Pokud je upravená kniha určena vlastnímu čtení dítěte (ne tedy pro společnou práci ve třídě), mohly by dítě příliš obšírné vysvětlivky obtěžovat, neboť takový text svou formou připomíná učebnici.

Vysvětlovat by se měla slova neznámá (o kterých budeme předpokládat, že čtenář zatím neměl možnost se s nimi setkat), slova málo frekventovaná (zastaralá, nářeční, apod.), neobvyklá, ale také celá slovní spojení, či celé výpovědi, které sluchově postiženému čtenáři mohou působit problémy. Často totiž dochází k situaci, že ačkoli sluchově postižený čtenář rozumí jednotlivým slovům ve výpovědi, celkový smysl výpovědi mu uniká. Vysvětlivky by

tak sluchově postiženému čtenáři měly objasňovat také gramatické zákonitosti, vztahy denotativní a konotativní, které jsou běžné populaci zcela srozumitelné (Souralová, 2002, s. 32).

Pokud se upravovatel rozhodne použít vysvětlivky, čeká ho mnoho dalších rozhodování. Nejdůležitější z nich je zvolit slova, která budou vysvětlena. Jistě nelze vykládat všechna slova v textu, musí být zvoleno přiměřené množství tak, aby čtenáři takové vysvětlivky skutečně pomohly a spíše jej svou obsáhlostí neodradily.

Daňová také poukazuje na těžké rozhodování ohledně toho, jaká slova zvolit pro vysvětlení. Doporučuje metodu, kdy prvotní upravená verze textu je předložena vzorku dětí, které samy svými reakcemi upozorní v textu na neznámý tvar slova či nový pojem, tedy upozorní na „problematická slova“. Tato metoda ovšem naráží na to úskalí, že každá skupina dětí bude považovat za neznámé jiné slovo/slovní spojení. I uvnitř jedné skupiny dětí může taková situace nastat, neboť slovní zásoba každého jedince je individuální.

Máme-li vybraný soubor slov, která budeme vysvětlovat, je potřeba rozhodnout, jakým způsobem slova do vysvětlivek uvedeme a jakým způsobem daná slova vysvětlíme. Vhodně vysvětlit dané slovo bývá velmi často jedním z nejtěžších úkolů. „*Pro vybrané slovo je třeba zvolit vhodnou formu vysvětlení, která se odvíjí od předpokládané úrovně jazykové kompetence neslyšícího čtenáře určitého věku.*“ (Souralová, 2002, s. 32 – 33)

Jedná-li se o způsob zápisu slov, přikláním se k možnosti uvést nejprve tvar slova, který se vyskytuje v textu a teprve poté jeho citátovou podobu. Co se týče způsobu vysvětlení daných slov či slovních spojení, máme v zásadě tři hlavní možnosti – slova vysvětlit opisem, příkladem, popř. obrázkem. Lze zvolit i kombinaci všech tří metod, pro názornější vysvětlení. Vždy však platí, že vysvětlení by mělo být co nejjednodušší a nejjasnější. Snažíme se k vysvětlení pojmů využít i situace, které děti znají ze svého života. „*Čím více se nám však daří spojovat slova a věty s přirozenými situacemi, které dítě prožívá, tím snáze si je osvojuje a tím pevněji si je zapamatuje.*“ (Daňová, 2008, s. 29)

Otázkou zůstává, zda ve vysvětlivkách uvést pouze význam slova, který se vyskytuje v daném textu, či uvést i významy další, které se mohou k danému výrazu pojít. Například pokud máme v textu obrat *zalitý sluncem*, vysvětlíme samozřejmě význam slova *zalitý* v daném kontextu, ale zda se rozhodneme i pro vysvětlení slova *zalitý* v jiných kontextech (např. *zalitý mlékem*, *zalitý v oceli*, apod.), zůstává na volbě upravovatele textu. Vždy je důležité mít na paměti, že nechceme neslyšícího čtenáře zahltit přílišnými informacemi, a tak ho od textu spíše odradit. Pokud se s takovým textem pracuje při výuce, je možné s dalšími

významy takových slov pracovat např. v jiných částech výuky, popř. celý slovníček s přenesenými významy uvést v závěru celé knihy (čtenář s nimi může pracovat fakultativně).

V závěru naší práce s vysvětlivkami pak zůstává otázka, kam je v textu zařadit. V současné praxi upravovaných textů se můžeme setkat se situací, kdy jsou vysvětlivky umísťovány na konci knihy, za poslední kapitolou, a to buď abecedně nebo abecedně podle kapitol, s vysvětlivkami na konci každé kapitoly, nebo vysvětlivky najdeme na téže straně jako marginálie, ve spodní části aktuální stránky nebo na prázdné levé straně (Daňová, 2008, s. 42). Nesmíme ovšem zapomínat ani na otázku, jak na vysvětlovaná slova vhodně upozornit (zvýraznění, jiný typ písma, podtržení, odkaz, apod.).

#### **4.1.9 Metafory, metonymie, frazémy a přísloví**

Obrazná pojmenování či jiné konstrukce, u kterých hlavní smysl nevyplývá přímo z pochopení každého slova zvlášť, ale z významu celku ve zvláštním, přeneseném významu, bývá pro sluchově postiženého čtenáře jednou z nejobtížnějších situací při četbě uměleckého textu. Pro upravovatele je nutné zvážit, jaké množství takových výpovědí v textu ponechá (která vynechá – či nahradí „běžným“ vyjádřením) a jakým adekvátním způsobem se je rozhodne vysvětlit. K vysvětlení je důležité uvést konkrétní situace z reálného života. To přispěje k větší názornosti a snadnější pochopitelnosti.

Souralová (2002) upozorňuje na jedno důležité specifikum úpravy textů pro neslyšící – tím je práce s vyjádřeními, které se vztahují ke sluchovým vjemům, se kterými sluchově postižený čtenář nemá žádnou zkušenost. V souvislosti s Lucasovým vymezením pěti základních oblastí úprav by tato byla typickým příkladem úprav kulturních.

#### **4.1.10 Ilustrace v upraveném textu**

Jakákoliv kniha či výukový materiál určený sluchově postiženému čtenáři či uživateli by se měl snažit, dle mého názoru, o co největší možnou míru vizualizace. Zvláště pokud se jedná o neslyšící dítě, měl by být upravený text oživen velkým množstvím ilustrací. Ilustrace

mu pomohou lépe si představit daný obsah knihy, pomohou mu lépe se v příběhu orientovat a rychleji pochopit různé souvislosti. Ilustrace v takovém textu mají tedy především funkci vysvětlovací.

*„Vzhledem k tomu, že ilustrace jsou pro sluchově postiženého čtenáře v mnoha případech zdrojem především kognitivního vnímání reality, je lépe volit takové obrázky, které popisovanou skutečnost věrně vystihují.“* (Souralová, 2002, s. 37)



## 5 Vybrané upravené texty určené neslyšícím čtenářům

V praktické části mé práce se pokusím o kritický pohled na existující upravené texty určené neslyšícím čtenářům. Výběr textů byl zvolen tak, aby dokresloval situaci popsanou v předchozí části práce, totiž rozdíl mezi tzv. převyprávěním a adaptací v pravém slova smyslu. K záměně termínů často dochází, aniž by této problematice byla věnována patřičná pozornost, jak se pokusím dokázat následujícími příklady.

### 5.1 Adaptovaná verze Čtvrtekova Rumcajse

#### 5.1.1 Ukázka

**Originál (Václav Čtvrtek)**

*Jak se švec Rumcajs stal loupežníkem*

V Jičíně, v krámku pod věží, dělal už devět let prtačinu švec Rumcajs. V řemesle se vyznal, a co udělal, bylo lidem pro radost.

Takovéhle bylo Rumcajsovo švecovské vyznání:

„Dobrá bota, to je grunt spravedlivýho světa. Nesmí být těsná, aby si v ní ani malíček nepřipadal jako přiskřípnutá dušička, ale taky zas ne moc veliká, aby si v ní ten malíček nepřipadal ztracenej.“

Na kopytku a malým kladívkem podrážel střevíčky panenkám, pro paní a mužské měl kopyta vzrostlejší a kladivo těžší. Ale když potřeboval podrazit boty jičínský starosta Humpál, vzal si švec Rumcajs dílo vždycky rovnou do kovárny.

„Půjč mi kovadlinu a perlík,“ řekl kováři Švandovi a narazil starostenský střevíc na kovadlinu a bil do něho perlíkem. To proto, že Humpál měl nohy jako sloní tlapy.

***Jak se stal Rumcajs loupežníkem***

V Jičíně žil švec Rumcajs. Rumcajs spravoval boty. Pro starostu Humpála dělal boty v kovárně, protože měl nohy jako sloní tlapy.

### **5.1.2 Originál**

Rumcajs, jičínský švec, je kvůli urážce starostovy nohy vyhnán do lesa Řáholce, kde se z něho stává loupežník. To je jen velmi zkráceně hlavní motiv, od kterého se odvíjí další vyprávění, popisující Rumcajsova dobrodružství. Kdo neměl možnost přečíst si příběh o Rumcasovi v knižní podobě, určitě jej alespoň jednou zahlédl v televizi coby večerníček určený dětem.

Mne však bude zajímat právě ona knižní podoba příběhu. Ta vyšla poprvé v roce 1970 a od té doby byla vydána několikrát, což svědčí o velké oblíbě tohoto díla. Jednotlivé příběhy (pohádky) doprovodil krásně provedenými (názornými) ilustracemi Radek Pilař, což jistě přispívá k její ještě větší atraktivnosti. Kniha je určena dětským čtenářům od 6 let.

A v čem tkví kouzlo této knihy? Je to především způsob podání jednotlivých událostí – natolik specifický vypravěčský um Václava Čtvrtka. Ačkoliv jsou zápletky jednotlivých příběhů velmi dobře vymyšleny a propracovány, přesto jim hlavní kouzlo propůjčuje právě jazyk vypravěčův. Takové pocity ovšem může zažívat pouze čtenář zkušený. Šestiletý začínající čtenář, který si teprve osvojuje základní techniku čtení, jistě neobjeví v knize její vypravěčskou specifičnost. Takový čtenář se bude snažit pochopit děj příběhu, bude číst proto, aby se dozvěděl, jak to s Rumcajsem a jeho blízkými vlastně dopadne. Teprve s určitou čtenářskou zkušeností, s rostoucím množstvím načtených knih, bude moci jednotlivá díla porovnávat a objevovat jejich specifičnost vymezováním jednoho díla k jinému. To však neznamená, že jeho požitek z četby bude v tomto „raném čtenářském období“ menší. Naopak vždyť první kniha, kterou samostatně přečteme, zůstává po celý život v naší paměti jako „ta první“.

Pro „současného“ dětského čtenáře může být čtení této knihy v určitých pasážích značně komplikované. Nejedná se pouze o jednotlivé výrazy, které již dnešnímu čtenáři nemusí být známé (např. *ptačina*, *perlík*, *kordofánská kůže*, *konšelé*, *dětský capátka*, *podrážka z hřbetovice* aj.) či celé fráze a obraty (Dobrá bota, to je *grunt spravedlivého světa*; *slovutný nohy*. *Já si svou poctivost ohlídám sám*. aj.). Pro autorův styl je typické, že často začne vyprávět v minulém čase, aby ještě zároveň v téže větě přešel do času přítomného, a tak vyprávění více zdramatizoval a zaktualizoval (... *vzpomněl si starosta Humpál, že se vypraví do lesa spočítat nové letošní zajíce*. *Vzal notes a tužku, na nohy si dal natáhnout zvlášť pevné lovecké boty a jde*.). Časté je také užití přímé řeči, která ještě poukazuje na hovorový styl vyprávění. To je jen několik specifických textů Václava Čtvrťky.

Na následujících řádcích se pokusím zamyslet nad tím, co může být problematické při čtení této knihy neslyšícím dětským čtenářem. Dále zaměřím svou pozornost na upravenou verzi této knihy určenou sluchově postiženým čtenářům. Pokusím se tuto upravenou verzi zhodnotit nejen z pohledu funkčního – tj. zda autorka adaptace pracovala s předpokládanými obtížemi neslyšících v recepci psaného textu – zda se pokusila jejich vliv eliminovat, ale zhodnotím upravený text také po stránce umělecké.

### 5.1.3 Obtíže při čtení pro neslyšící čtenáře

Pokud se pokusím hodnotit text pohledem neslyšícího čtenáře, začnu systematicky na rovině nejnižší, tj. rovině fonologické. Poněkud matoucí může být pro neslyšícího čtenáře použití slov typických pro obecnou češtinu, které se liší od spisovné formy jedinou hláskou, příponou, koncovkou, apod. (*spravedlivého světa*; *zas*; *ztracenej*; *zakejval*; *všecko*; *aj*.). Zatímco slyšící děti slychají takové výrazy běžně kolem sebe již od nejranějšího dětství, neslyšící děti tuto možnost nemají. Ve školách bývají systematicky vzdělávány ve spisovném jazyce, mnohé z nich ani v dospělosti netuší, že existují různé variety jazyka. Proto mohou například považovat za neznámý výraz *spravedlivého*, ačkoliv se liší pouze jedinou hláskou od slova *spravedlivého*. Vzájemnou souvislost mezi těmito dvěma slovy pak neslyšící čtenář nemusí objevit.

Touto poznámkou se přibližujeme oblasti lexikální. Zde platí kromě již výše zmíněné neznalosti slov v dnešní době málo frekventovaných, také neznalost slov slyšícími vrstevníky

zcela běžně užívanými. Tak může mít neslyšící dětský čtenář problém porozumět výrazům jako *krámek*, *švec*, *vyznání*, *malíček*, *dušička* aj. Tady poté záleží nejen na množství předpokládaných neznámých slov, které bude text obsahovat, ale i na způsobu jejich vysvětlení.

Pozornost musí věnována také oblasti nepřímých pojmenování – metafora, metonymie, přirovnání aj. – *Humpál měl nohy jako sloní tlápy; Co vás bere, pane starosto?; aj.* a frazém – *Humpál točí hlavou, jako by ji měl na obrtlíku; na tu vaši pacičku ušiju střevíček, než řeknete třikrát fik*. Ojedinele se v textu objevují citoslovce, jejichž význam může být pro neslyšícího čtenáře, který nemá žádnou zkušenost s jakýmkoliv zvukovým vjemem, jen těžko představitelná (*šmarijánko, paprlapá aj.*).

V rovině morfologické nemůže docházet k příliš mnoha změnám. Neslyšící čtenář musí být, stejně jako jeho slyšící vrstevník, schopen číst gramaticky správně utvořené výpovědi.

Oblast syntaxe je velmi komplikované téma. Autorův jazyk je velmi bohatý, souvětí jsou jen ojedinele prokládány větami jednoduchými. Přestože věty složené nevynikají přílišnou délkou, přesto mohou neslyšícím čtenářům působit obtíže. Často se nejedná o případy pouze podřadné či souřadné spojených vět, či jejich kombinaci, často dochází také k využití vsuvek, dodatků, oslovení, apod. (*V Jičíně, v krámku pod věží, dělal už devět let prtačinu švec Rumcajs.; Říkal si, no, zbylo aspoň na dětský capátka.*) Velmi často se v textu objevuje užití přímé řeči, u které je občas nezřetelné, kdo je jejím původcem či adresátem. I tato drobnost může pro porozumění neslyšícím čtenářem nemalý vliv.

Rovina textová v sobě obsahuje všechny již zmíněné roviny dílčí. Jak bylo v úvodu naznačeno, celé vyprávění se snaží přiblížit hovorovému stylu, což se může stát pro neslyšícího čtenáře největším zdrojem obtíží, neboť s touto formou jazyka nemá žádnou či jen velmi malou zkušenost.

### 5.1.4 Adaptace

První, co čtenáře zaujme při výběru knihy, je jistě její fyzický vzhled. Do této oblasti bychom mohli zahrnout celkový vzhled knihy (název, obal, tloušťka knihy apod.). Teprve poté se zaměříme na pečlivější studium jejího obsahu.

Upravené vydání knihy Václava Čtvrtka Rumcajs, je koncipováno jako soubor jednotlivých volně vyjmutelných listů (rozměru A5), které jsou vloženy do tvrdých desek. Kniha tedy postrádá pevnou vazbu, svou podobou nejvíce připomíná soubor pracovních listů. Každý z těchto listů je doplněn ilustracemi, jednak z rukou samotné autorky adaptace, u jiných se jedná o práci žáků 4. třídy pražské školy pro sluchově postižené. Obrázky jsou provedeny černobíle, neboť se jedná o reprodukci barevného originálu. Přepracovaná verze knihy vznikla jako součást diplomové práce, nebyla tedy prvotně určena ke komerčnímu vydání. Výsledná podoba upravené knihy je jistě z velké části ovlivněna omezenými finančními prostředky určenými na její vydání.

Originál i adaptace obsahují shodně 24 jednotlivých příběhů. Názvy většiny z nich se shodují, v některých případech došlo k malému pozměnění názvu, popřípadě bylo změněno pořadí jednotlivých povídek.

Text každé z upravených povídek nepřesahuje délku jedné strany. Zadní strana listu poté obsahuje jakýsi miniaturní slovníček, vysvětlující některé výrazy objevující se v textu. Tyto výrazy jsou často konkrétní podstatná jména a jsou vysvětlena obrázkem či jednoduchým opisem. V některých případech je vysvětlen i celý obrat užitý v textu (např. *dveře nemají kliku* – nakreslené dveře bez kliky). Výběr vysvětlovaných slov často vyvolává domněnku, že byly zvoleny ty výrazy, které lze poměrně lehce a názorně vysvětlit.

Pokud se pokusím srovnat dílo výchozí (text originálu) s dílem konečným (text adaptace), všímám si již na první pohled rapidní změny délky každé z povídek. Jedná se o zkrácení velmi výrazné. Pro podrobnější rozbor jsem zvolila povídku první s názvem *Jak se stal Rumcajs loupežníkem*. Povídka v originále čítající i s ilustracemi necelých devět stránek (formát A5) je ve své upravené podobě zpracována na necelou jednu stranu listu formátu A4.

Formálně je upravený text členěn do několika přibližně stejně dlouhých odstavců. Text je tvořen převážně větami jednoduchými, občas proloženými souvětími podřadnými. Všechny věty se snaží důsledně vyjadřovat podmět děje.

### 5.1.5 Zhodnocení

Obsahově děj upravené povídky odpovídá ději originálu. S tím rozdílem, že děj originálu je podán bohatým, řekněme „živým“ jazykem, kdežto děj adaptace působí nepřírozeně, mrtvolně. To, co činí dílo Václava Čtrtvka natolik čtivým a oblíbeným, se v adaptaci zcela vytrácí. I když je předána v podstatě základní dějová linka povídky, je text oproti originálu velmi okleštěn. Dle mého názoru pracovala autorka adaptace následujícím způsobem – důkladně přečetla určitou pasáž textu, ze které vyzvedla její nejdůležitější část – tj. hlavní událost, myšlenku, apod. – tu se poté pokusila vyjádřit co možná nejjednodušším způsobem. To znamená použitím takových jazykových prostředků, u kterých předpokládá, že cílové skupině čtenářů (sluchově postiženým čtenářům 4. třídy speciální školy), budou srozumitelné.

K dokreslení situace může posloužit hned úvod první povídky. Zatímco Václav Čtrtek na několika řádcích představuje hlavního hrdinu: *V Jičíně, v krámku pod věží, dělal už devět let prtačinu švec Rumcajs. V řemesle se vyznal, a co udělal, bylo lidem pro radost. Takovéhle bylo Rumcajsovo ševcovské vyznání:...* Autorka adaptace onu skutečnost vysvětluje následujícím strohým popisem: *V Jičíně žil švec Rumcajs. Rumcajs spravoval boty.*

Dle mého názoru se v tomto případě nejedná o adaptaci v pravém slova smyslu. Cílem adaptace je neochudit dílo po stránce umělecké i hodnotové. K tomu ovšem v případě upravené verze Čtrtkova Rumcajse nepochybně došlo. Autorka adaptace dle mého názoru převyprávěla děj každé z povídek velmi jednoduchým jazykem, čímž se pokusila jej přiblížit neslyšícímu čtenáři. Zcela se vytratila vzájemná vazba s originálním textem.

Co je však cílem takto přeformulovaného textu? Čtenář pravděpodobně dokáže přečíst s porozuměním obsah knihy, ale bude jej čtení motivovat ke čtení knih dalších? Takový upravený text pozbyl veškerou svou specifičnost. Pokud by podobným způsobem byly upravovány i další knihy, nelišila by se jedna od druhé. Všechny upravené knihy by poté působily stejným nezáživým dojmem.

### 5.1.6 Návrh adaptace

**Adaptace (Veronika Fuková)**

*Jak se švec Rumcajs stal loupežníkem.*

V městě Jičíně, v malém obchůdku pod věží, pracoval už devět let švec Rumcajs. Ve své práci se vyznal a lidé měli z jeho práce radost.

Rumcajs měl vlastní ševcovské vyznání: „Dobrá bota, to je základ spravedlivého světa. Nesmí být moc těsná, aby si v ní ani malíček nepřipadal jako přiskřípnutá dušička, ale také ne moc velká, aby si v ní ten malíček nepřipadal moc ztracený.“

Střevíčky pro mladé slečny spravoval malým kladívkem, pro paní a pány měl kladivo těžší. Ale když chtěl boty spravit starosta Humpál, musel vzít Rumcajs jeho boty přímo do kovárny. To proto, že Humpál měl nohy stejně veliké, jako mají sloni tlapy.

## 5.2 Adaptovaná verze Twainova Dobrodružství Huckleberryho Finna

### 5.2.1 Ukázka

**Originál (Mark Twain)**

#### *KAPITOLA I*

Neznáte mě, ledaže jste snad čtli knížku, která se jmenuje Dobrodružství Toma Sawyera; ale na tom nezáleží. Tu knížku sestavil pan Mark Twain a napsal tam pravdu, tedy – většinou pravdu. Sem tam něco vylepšil, ale celkem vzato napsal pravdu. Ale to nic. Však jsem jak živ nikoho neviděl, kdo by si nezalhal aspoň tu a tam, leda tetu Polly nebo vdovu nebo snad Mary. Teta Polly – to je teda jako Tomova teta Polly – a Mary a vdova Douglasová

jsou důkladně popsány v té knížce, která je většinou knížka pravdivá, sem tam s nějakým tím vylepšením, jak už jsem řekl.

A ta knížka končí takto: Tom a já jsme našli peníze, které lupiči ukryli v jeskyni, a tak jsme zbohatli. Dostali jsme každý šest tisíc dolarů – v samém zlatě. Byla to velikánská spousta peněz, když to bylo narovnané do sloupků. No a soudce Thatcher to vzal a uložil na úrok a vynášelo nám to dolar denně, jak je rok dlouhý – tedy víc, než by člověk věděl, co s tím.

## **Adaptace (Marcela Raidová)**

### ***1. kapitola***

Neznáte mě. Zná mne jen ten, kdo četl knížku, která se jmenuje „Dobrodružství Toma Sawyera“. Tu knížku napsal Mark Twain. A ta knížka končí takto: Tom a já jsme našli peníze, které lupiči ukryli v jeskyni. Soudce Thatcher nám je uložil na úrok a úrok byl dolar denně. Vdova Douglasová si mě vzala za vlastního a prohlásila, že mě vychová.

## **5.2.2 Originál**

Dobrodružství Huckleberryho Finna je název slavné knihy amerického spisovatele Marka Twaina, která volně navazuje na knihu téhož autora s názvem Dobrodružství Toma Sawyera. Poprvé byla vydána roku 1884 a je považována za jeden z prvních velkých amerických románů. Popisuje dobrodružství, které zažívá dospívající Huckleberry Finn a černošský otrok Jim při plavbě po řece Mississippi při své cestě za svobodou. Děj příběhu je vyprávěn v první osobě hlavním hrdinou příběhu. Kniha nezískala svou oblibu jen mezi mladými čtenáři, své příznivce našla v různých generacích a dobách, neboť téma, které je v ní zpracováno (úník, touha po svobodě) zůstává aktuální ve všech dobách.

Autorka adaptace pracovala s originální předlohou v překladu spisovatele Františka Gela. Při mé práci se tedy přidržím stejné předlohy. Pro podrobnější rozbor zaměřím pozornost opět na úvodní kapitolu knihy.



Co je patrné již při přečteních prvních řádků knihy, je její výrazný hovorový ráz. Vypravěčem příběhu je samotný hlavní hrdina – Huckleberry Finn. Vypravěčem v pravém slova smyslu. Při čtení máte pocit, že Huck sedí naproti vám a vypráví o svých zážitcích. Mluví tak, jak obvykle mluvívali chlapci jeho věku. František Gel využil hovorové češtiny, aby se co nejvíce přiblížil anglicky psanému originálu (*Byla to velikánská spousta peněz, když to bylo narovnané do sloupků.*), s množstvím „výplňkových“ slov a frází (*Sem tam něco vylepšil, ale celkem vzato napsal pravdu. Ale to nic. Však jsem jak živ nikoho neviděl, kdo by...*), tolik typických pro mluvenou podobu jazyka v běžné komunikaci. Jeho vyprávění je plné odboček a zastavení, tak jak mu myšlenky právě přicházejí na mysl (*Však jsem jak živ nikoho neviděl, kdo by si nezalhal aspoň tu a tam, leda tetu Polly nebo vdovu nebo snad Mary. Teta Polly – to je tedy jako Tomova tetu Polly – a Mary a vdova Douglasová jsou důkladně popsány v té knížce, která je většinou knížka pravdivá, sem tam s nějakým tím vylepšením, jak už jsem řekl.*). Text knihy tak působí velmi kontaktním dojmem, vypravěč se snaží udržet kontakt se svým čtenářem, často tak, že jej přímo oslovuje (*Vidíte, jak to s některými lidmi chodí.*).

### 5.2.3 Adaptace

Upravená verze této knihy se v mnoha ohledech shoduje s vlastnostmi adaptované knihy Rumcajs, popsané v předchozí kapitole. I v tomto případě se jedná o dílo vzniklé jako součást diplomové práce. I vnějším vzhledem si obě adaptace v mnohém odpovídají. To se týká především formátu upravené knihy. Opět se jedná o volně vložené listy formátu A4 do tvrdých desek. Jen v oblasti ilustrací je kniha Marcely Raidové mnohem střídmější. Obsahuje sice profesionálně vyhotovenou ilustraci na titulní straně a na straně úvodní, tím se však výskyt ilustrací uzavírá. Knihy se na první pohled odlišují také způsobem zpracování slovníčku. Zatímco v případě upraveného Rumcajse byla neznámým slovům vyhrazena zadní část jednotlivých listů, v případě Huckleberryho Finna jsou výrazy vysvětlovány v pravé části strany a mají podobu jakýchsi glos. U výrazů převažuje vysvětlení slovní, tj. opisem, v několika případech je pro větší názornost zvolen miniaturní náčrt (tady si zaslouží pozornost vysvětlení výrazu veslovat na s. 3 – jako vysvětlení daného slova je uveden pouze schematický obrázek vesla, což může být pro některé neslyšící čtenáře zavádějící, neboť

mohou považovat sloveso veslovat za podstatné jméno – tady se nabízí otázka vhodnosti zahrnout do slovníčku vysvětlovaných pojmů také informaci o příslušnosti ke slovním druhům).

#### 5.2.4 Zhodnocení

V případě adaptace se postup upravovatelky příběhů Huckleberryho Finna výrazně liší od způsobu úpravy, který zvolila autorka předchozí adaptace. V upravených příbězích Huckleberryho Finna je patrná mnohem větší snaha o přidržení se originální verze knihy.

Autorka adaptace dodržela způsob vyprávění, ponechala vyprávění v ich-formě, stejně tak se pokusila v co největší míře zachovat hovorový styl vyprávění. K největším změnám tak došlo především v oblasti obsahové „hutnosti“ příběhu. Autorka adaptace vypustila pro děj nepodstatné pasáže, které odvádí hlavního hrdinu od přímého popisování prožívaných událostí. Přesto však ponechala ty pasáže, které jsou pro dokreslení atmosféry příběhu nepostradatelné.

Postup úpravy, který v textu adaptace převažuje, je tedy postup vynechání (Lucas, 1991, s. 243). Autorka tím docílila zkrácení délky každé z kapitol (každá z nich zaujímá maximálně tři čtvrtin celkového obsahu strany A4). Autorce se tím také podařilo udržet kompaktní strukturu příběhu, která sleduje základní linii událostí bez matoucích odboček k různým epizodám.

Tak například autorka adaptace hned v úvodu první kapitoly vynechává poměrně obšírně rozvinutou úvahu Huckleberryho Finna o tom, jak moc je kniha Dobrodružství Toma Sawyera smyšlená, a obecně o tom, jak moc jsou lidé nepravdomluvní. Jistě, nelze popřít význam této pasáže v knize originálu. Právě tyto, řekněme „nepodstatné“ úsměvné odbočky, tvoří specifický styl knihy, i když děj výrazně dopředu neposouvají. Autorka adaptace se však rozhodla pro jejich vynechání, avšak s vědomím, že tím knize příliš neublíží. Jiné podobné pasáže v knize ponechala, aby tím zachovala autorův styl, ale zároveň jím méně schopného čtenáře nepřehltla.

Nyní zaměřím svou pozornost na ty části textu, se kterými autorka adaptace pracovala. Všimněme si např. úvodních vět celé knihy originálu: *Neznáte mě, ledaže jste snad čtli knížku, která se jmenuje Dobrodružství Toma Sawyera; ale na tom nezáleží. Tu knížku sestavil pan Mark Twain a napsal tam pravdu, tedy – většinou pravdu.* Upravená verze zní: *Neznáte*

mě. Zná mne jen ten, kdo četl knížku, která se jmenuje „Dobrodružství Toma Sawyera“. Tu knížku napsal Mark Twain.

Z citovaných ukázek je patrné, jakých úprav se autorka adaptace dopustila. Především se snažila co nejvíce zjednodušit syntaktickou strukturu první věty originálu. Docílila toho tím, že původní souvětí rozdělila do věty jednoduché a dále souvětí. Důvodem pro tento čin mohl být záměr vyhnout se málo frekventovanému spojovacímu výrazu „leďaže“. Druhou část původní výpovědi poté přeformulovala, a vynechala dodatek – *ale na tom nezáleží*. V pokračování výpovědi poté došlo k nahrazení výrazu *sestavil*, typičtějším výrazem *napsal*.

Podobným způsobem pracuje autorka adaptace během celé knihy. Její styl práce by odpovídal přístupu, který zmiňuje Lucas (1991, s. 243) ve své práci – jednalo by se o přístup objektivní. Autorka adaptace sice subjektivně volí, které části textu v adaptované verzi ponechá, ale s nimi poté pracuje již zcela objektivně, přidržujíc se pravidel vynechání, náhrady a přidání. V tomto případě lze tedy hovořit o skutečné adaptaci a upravený text Marcely Raidové považujeme po stránce zjednodušení za zdařilejší.

## 5.3 Adaptovaná verze Rudolfova Metráčka

### 5.3.1 Ukázka

#### Originál (Stanislav Rudolf)

-I-

PRŠELO. ŠPINAVÉ KALUŽE VODY POMRKÁVALY NA CHODCE jako oči veliké nestvůry. Stály jsme v průjezdě Králíčkova domu, byly k smrti otrávené počasím, které se už několik dnů nelepšilo, a z nudy jsme pozorovaly, jak lidi poskakují ve vodě.

Na druhé straně náměstí se objevila Andula s bílým kočárkem. Vezla z jeslí malého Pavlíka. „Andulo!“ zavolaly jsme. Zahlédla nás a zamávala rukou. Potom se vši silou opřela do kočárku a uháněla k nám. Kolečka poskakovala po hrbolatém dláždění, pera se prohýbala, taktak že jí kluk nevypadl.

„Ahoj, ženo v domácnosti!“ řekla jí Olina a pomohla s kočárkem do průjezdu.

„Kam jdeš s tím klukem?“

Andula si otřela mokrou tvář.

„Byla jsem pro něj v jeslích a teď se nemůžeme dostat domů. Zapomněla jsem klíče a naši nejsou ještě doma.“

„Tak tu s námi počkej!“

Andula pokrčila rameny. Pak se pleskla rukou do čela a řekla:

„Málem bych zapomněla. Holky, koukejte, co mám!“

Sáhla do kapsy, a když otevřela ruku, spatřily jsme v ní krabičku cigaret a zápalky.

Užasly jsme.

„Ty kouříš, Andulo?“ odvětila jsem se zeptat. Sebevědomě se usmála a zvolna prohlásila:

„Proč ne? Copak na tom něco je?“

## **Adaptace (Monika Škábová)**

### ***1. KAPITOLA***

Pršelo. Na ulici se tvořily veliké kaluže. Stály jsme s Olinou a Evou v průjezdu. Na druhé straně náměstí se objevila Andula s bílým kočárkem. Vezla bráchu Pavlíka z jeslí. Zavolaly jsme na ni a chvíli si povídaly. Andula vytáhla z kapsy cigarety a zápalky.

„Ty kouříš, Andulo?“ ptaly jsme se.

„Ano.“ Odpověděla Andula.

### **5.3.2 Originál**

Kniha *Metráček* s podtitulem *Nemožně tlustá holka*, jejímž autorem je český spisovatel Stanislav Rudolf, získala slávu jistě i zásluhou své filmové podoby. Autor knihy zpracoval velmi věrohodně téma dívčího dospívání. Hlavní hrdinka Jitka trpí komplexy kvůli své plnoštíhlé postavě, které nakonec překonává sportovními úspěchy a také prvním zamilováním.

### 5.3.3 Adaptace

Třetí upravená verze, kterou jsem pro náš výběr zvolila, se od dvou předcházejících liší již na první pohled svou formální úpravou. Opět se jedná o listy formátu A5, tentokrát však nikoli volně vložené do tvrdých desek, ale sepaté v hřbetu kroužkovou vazbou.

Kniha respektuje členění originálu do jednotlivých číslovaných kapitol bez názvu, celkový počet kapitol (celkem devatenáct) odpovídá počtu kapitol originálu. Upravená verze knihy neobsahuje žádné ilustrace. Důvodem může být předpokládaný věk cílové skupiny čtenářů, který v tomto případě tvoří především dospívající dívky.

Odišné je zpracování vysvětlivek. Vysvětlovaná slova jsou v textu označena číslem v horním indexu, které odkazuje na konec kapitoly, kde jsou poté výrazy vysvětleny najednou. Počet vysvětlovaných výrazů nepřesahuje počet pěti. Objevuje se nejen vysvětlení jednotlivých slov/slovních výrazů, ale také frazémů a ustálených obrátů (*je na lidi pes*).

### 5.3.4 Zhodnocení

Důvodem výběru následujícího titulu byl fakt, že reprezentuje kombinaci dvou výše zmíněných postupů užitých při úpravě textů – tedy kombinaci převyprávění a adaptace v pravém slova smyslu.

Rudolfova kniha je specifická vysokou mírou užití dialogů – patrným dokladem je již úvodní část první kapitoly knihy, která je tvořena převážně přímou řečí. Pokusím se stručně naznačit úvodní situaci, od které se odvíjí celý příběh. Hlavní hrdinka Jitka stojí se svými kamarádkami Evou a Olinou schovaná v průjezdu a čeká, než přestane pršet. K děvčatům se přidává spolužačka Andula, která se právě vrací domů s bratrem Pavlíkem. Andula nabízí děvčatům cigarety, společně se pak vydávají do parku je vyzkoušet. Celá tato situace je v knize vylíčena formou rozhovoru mezi děvčaty.

Autorka úpravy přejala první odstavec knihy jen s mírnými změnami. Nepřímá pojmenování (personifikace, metafora) v úvodní větě originálu *Špinavé kaluže vody pomrkávaly na chodce jako oči veliké nestvůry*. nahradila jednodušší konstrukcí *Na ulici se tvořily velké kaluže*. Vynechala vlastní jméno průjezdu, ve kterém se děvčata schovávala: *Stály jsme v průjezdu Králíčкова domu...* → *Stály jsme s Olinou a Evou v průjezdu*. Pro větší

explicitnost doplnila některé výpovědi: *Vezla z jeslí malého Pavlíka. → Vezla bráchu Pavlíka z jeslí.* Dále vynechala část textu vyjadřující stížnost hlavní hrdinky na neměnnost špatného počasí. V této části ukázky vidíme užití většiny z postupů typických pro adaptaci v pravém slova smyslu (náhrada, vynechání, přidání).

V originální verzi knihy následuje situace, kdy děvčata na Andulu zavolají a pozvou ji k sobě do průjezdu („*Andulo!“ zavolaly jsme. Zahlédla nás a zamávala rukou.*“). Autor popisuje cestu Anduly k děvčatům a její vysvětlení, kam se vydala s bratrem v takovém počasí (*Kolečka (kočárku) poskakovala po hrbolatém dláždění, pera se prohýbala, taktak že jí kluk nevypadl.*), poté se Andula chlubí cigaretami a nabízí je děvčatům („*Málem bych zapomněla. Holky, koukejte, co mám!*“). Celou tuto pasáž, zabírající zhruba čtvrtinu délky strany, shrnuje autorka úpravou dvěma větami: *Zavolaly jsme na ni a chvíli si povídaly. Andula vytáhla z kapsy cigarety a zápalky.* V tomto případě je patrný jasný doklad užití metody převyprávění. Autorka adaptace parafrázovala obsah několika odstavců jednoduchými větami.

Ke kombinaci převyprávění a adaptace v pravém slova smyslu, dochází při úpravách textů velmi často. Důvodem je především snaha zkrátit délku výsledného textu. Autoři úprav vybírají ty pasáže textu, které neobsahují pro děj zásadní zápletky v ději příběhu, popř. příliš rozsáhlé pasáže textu. Ty poté buď zcela vynechají (jeden z možných procesů adaptace), popřípadě shrnují jejich obsah několika jednoduchými větami (převyprávění).

## 5.4 Shrnutí

Hlavním problémem v oblasti úpravy beletristických textů pro neslyšící děti (v českém prostředí) shledávám především jistou nesystematičnost v přístupu k těmto úpravám. Do současné doby bylo publikováno pouze několik odborných článků a jedna tištěná publikace zabývající se touto problematikou. Všechny tyto příspěvky mají podobu spíše doporučení a návrhů, na co se při úpravě textů pro neslyšící čtenáře zaměřit v souvislosti s tím, co víme, že neslyšícím čtenářům činí při čtení největší obtíže. Žádná z nich však nenabízí konkrétní návod, jak při úpravě textu postupovat.

Jistě, lze namítnout, že žádný „univerzální“ postup úpravy neexistuje, ba ani existovat nemůže. Úprava knihy v současné praxi totiž z největší míry závisí na zkušenostech upravovatele, na jeho jazykovém nadání a na mnoha dalších faktorech spojených s jeho osobou.

Dle mého názoru převažuje v našem prostředí velmi malá obeznámenost se zahraničními studiemi zabývajícími se touto problematikou. Jistě nelze zcela bezmyšlenkovitě přejímat všechny zásady úprav navržené např. pro anglicky psané texty (konečně v případě anglického a českého jazyka se jedná zcela jiný typ jazyka, tedy i uživatelům daného jazyka budou při čtení činit obtíže odlišné jazykové jevy). Jde však o nepostradatelný zdroj inspirace, který může dobře posloužit našim účelům (lze např. využít Lucasem navrhované tzv. objektivní metody při úpravě textů).

Problémem týkajícím se přímo samotných upravených textů zůstává jejich nejasné zařazení. V mnohých upravených textech se využívá postupu převyprávění, čímž vzniká dílo zcela jiného charakteru než dílo původní – spojitost s dílem originálním je pouze v přenesení základní dějové linie výchozí knihy do knihy upravené. Hodnota umělecká se však z takového upraveného díla zcela vytrácí. Vzniká tak jakési okleštěné torzo původního uměleckého textu. Tím je popřen základní požadavek adaptace. Zároveň se v tomto případě obávám, že takto „předělané“ dílo nemá čím zaujmout čtenářovu pozornost.

Většina upravených textů postrádá jakoukoliv informaci o předpokládaném čtenáři. Nemůžeme tedy určit, pro jak starého či jak jazykově vyspělého čtenáře je kniha určena. S otázkou čtenáře souvisí také celkové určení knihy – je určena ke skupinovému čtení v hodinách výuky českého jazyka, nebo je určena samostatnému čtení dítěte v jeho volném

čase? Toto rozlišení pak vyvolává řadu dalších otázek. Je vhodné užití vysvětlivek v textu? Jaká slova zvolit k vysvětlení a jaký způsob vysvětlení zvolit?

Tyto nejasnosti způsobuje neexistence jakéhokoliv manuálu, který by uživatelům textu radil, jak s takovými texty pracovat.



## 6 Adaptovaná česká próza určená pro cizince

Pokud přijmeme fakt, že pro neslyšící je český jazyk jazykem cizím, můžeme jako jeden z možných zdrojů inspirace pro úpravu textů zvolit publikace primárně určené studentům českého jazyka jako jazyka cizího.

V současné době jsou na českém knižním trhu k dostání pouze dvě takové adaptované české prózy. Ty jsou přizpůsobeny předpokládané dosažené jazykové úrovni studentů.

První z nich adaptovala Lída Holá a jedná se o soubor povídek Jana Nerudy Povídky malostranské. Druhým je opět soubor povídek, a to Povídek z jedné a druhé kapsy významného českého spisovatele Karla Čapka, v adaptované verzi Radomily Kotkové.

Obě adaptované prózy vydalo nakladatelství ASA jako doplňkový studijní materiál k učebnici češtiny pro cizince Czech Step by Step. Obě knihy mají obdobnou formální strukturu, zaměříme se tedy detailněji na popis pouze jedné z nich. Přednost dám dříve vzniklým Povídkám malostranským.

### 6.1 Adaptovaná verze Nerudových Povídek malostranských

Kniha obsahuje šest (z původních čtrnácti) adaptovaných povídek. Kniha je určena pro středně a více pokročilé studenty češtiny (odpovídá tedy úrovni B1 stanovené Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky). Délka každé z povídek se pohybuje v rozsahu jedné až tří stran formátu A5. Každou povídku doprovází ilustrace v černobílém provedení.

V úvodu knihy je zařazen medailon o díle a životě autora Povídek Malostranských Jana Nerudy. Dále následují samotné povídky. Každá z nich obsahuje nadpis, poté text povídky. U některých slov v textu jsou poznámky, které čtenáře odkazují k výběrovému slovníku, umístěnému za koncem každé povídky. Nejedná se o slovník výkladový, nýbrž slovník překladový. K dispozici je jazyk anglický, německý a ruský. V každém textu je vybráno přibližně 20 slov. V některých případech se jedná o slova klíčová, nutná k pochopení významu kontextu, jindy slova naopak v daném kontextu málo používaná, neobvyklá, popř. zastaralá.

Druhou část knihy tvoří samostatná část obsahující gramatická a lexikální cvičení ke každému textu. Cvičení jsou zaměřena na porozumění textu, rozšíření slovní zásoby, zopakování některého gramatického jevu nebo na vlastní produkci (diskuze, psaný text) vztahující se k určitému dílčímu tématu povídky.

Obdobně strukturovaná je také kniha „Povídky z jedné kapsy“ a „Povídky z druhé kapsy“. S tím rozdílem, že tato adaptovaná próza je určena studentům vyšší jazykové úrovně (odpovídá úrovni B2). Obě knihy se dále nepatrně liší způsobem upozornění na slova uvedená ve slovníčku (v případě Povídek malostranských – jde o číslo v horním indexu, v případě Povídek z jedné a druhé kapsy se jedná o číslo v závorce za daným výrazem). Dále se liší řazením cvičení, která v případě Povídek z jedné a druhé kapsy následují jednotlivě přímo za textem povídky, kdežto u Povídek malostranských jsou všechna cvičení najednou zařazena do poslední části knihy.

## 6.2 Detailněji o úpravách

Lída Holá, autorka adaptace, přiznává, že při úpravě Nerudových povídek vycházela spíše ze své překladatelské zkušenosti a že tedy pracovala bez znalosti odborné literatury k tématu. „*Co se týče děje, mým hlavním cílem bylo udržet dějovou linii každé povídky, neochudit ji o důležité detaily, které dotvářejí atmosféru příběhu, ale na druhé straně ji ani nepřetížit. V oblasti lexika byl postup obdobný - snažila jsem se na jedné straně alespoň částečně zachovat charakteristické prvky autorova stylu (u Nerudy to byl např. velmi barvitý popis postav a jejich charakterizace jazykem), ale na druhé straně přizpůsobit jazyk díla vnímání a znalostem studentů češtiny na úrovni B1 tak, jak ho stanovuje oficiální popis této úrovně. (To šlo ovšem pouze rámcově a koneckonců myslím, že lexikálně povídky tuto úroveň poněkud přesahují, i když studenti na úrovni B1 tuto knihu rádi a poměrně hojně čtou). Jak vidíte, v těchto dvou ohledech to byl tanec mezi vejci :-). Co se týče gramatických struktur a syntaxe, zde jsem si mohla dovolit mnohem víc než v oblasti dějové linie a lexika, a proto zde asi byla simplifikace nejvýraznější a pro mě jako pro úpravkyni nejjednodušší.*“<sup>7</sup>

V této kapitole zaměříme svou pozornost na jednu z upravených povídek. Pokusíme se detailně zaměřit na úpravy, které byly oproti původnímu (originálnímu) textu provedeny.

<sup>7</sup> Osobní sdělení ze dne 27. února 2010.

Rozhodli jsme se pro naši analýzu zvolit jednu z nejznámějších Povídek Malostranských, totiž povídku s názvem Doktor Kazisvět.

Postupovat budu systematicky – od nejnižších rovin jazyka po ty nejvyšší, a tedy nejkomplexnější.

Na úrovni fonologie, tedy oblasti hláskosloví, jsme nenalezly žádné obměny.

Další oblastí, na kterou jsem zaměřila svou pozornost, byla oblast lexikologie. Můžeme říci, že v této oblasti došlo k nejvíce změnám. V následujících řádcích se pokusím popsat charakter těchto změn.

Samozřejmě jsou náhrady slov málo frekventovaných slovy v dnešní době běžně užívanými. Tato úprava je dána nepochybně také dobou vzniku Nerudova díla. Výrazy běžně užívané v 19. století jsou pro dnešního čtenáře leckdy nesrozumitelné (např. *pranikoho, kšaft, řemenář* aj.), jiné jsou z hlediska rozvíjení slovní zásoby zbytečné, neboť kromě krásné literatury se v běžné mluvě vyskytují zřídka (*pan rada, máry, fiakr*, aj.). Tuto situaci Lída Holá řeší několika způsoby. V některých případech taková slova z textu vynechá, jindy je nahradí synonymy, popřípadě celou výpověď s daným výrazem přeformuluje (*pochovávali pana Schepelera* → *byl to pohřeb pana Schepelera; nejspokojenější byli as ti praktikanti zemských úřadů, kteří pana radu na márách nesli* → *spokojení byli mladí kolegové mrtvého, kteří nesli rakev*; aj.). V některých případech se Lída Holá uchyluje k tomu, že sice významově nepřesně, ale čtenářově představitosti blíže zaměňuje některá slova. Tak například výraz *palvač* nahrazuje výrazem *balkón*. Stejně tak identifikuje jednu z postav povídky, pana Ostrohradského, jako synovce pana Schepelera, i když v originálním textu není tento vztah popsán tak jednoznačně: *Spokojen byl pan soused Ostrohradský, řemenář a nejbližší příbuzný páně radův. Žaživa ho sice pan strýček zanedbával, ale teď už věděl Ostrohradský,...* (Neruda, 2009, s. 126). Lída Holá se vyhýbá užití příjmení Ostrohradský a volí pro tuto postavu označení synovec, kterého se přidržuje po celou dobu textu povídky. Obecně se uvarovává přílišnému použití vlastních jmen (příjmení), místních jmen (*Újezdská brána*), popř. názvů hostinců (*hostinec U Vápenice* → *hostinec*). Lída Holá mnohem častěji upřednostňuje užití obecných jmen. Tendenci zachovat pro jeden konkrétní jev stálé (neměnné) označení se v textu Lídy Holé vyskytuje poměrně často. Zatímco Neruda užívá několik synonym např. pro výraz zemřelá osoba (*mrtvý, mrtvola, umrlec*), Lída Holá zůstává po celou dobu příběhu u označení mrtvý.

Oblast morfologie zůstává bez výraznějších změn.

Další oblasti, ve které se úpravy projevují velmi zřetelně, je oblast syntaxe. Patrná je snaha o nahrazení dlouhých souvětí větami jednoduchými, kratšími. Pro Nerudův jazyk jsou typické květnaté věty s častými vsuvkami, vyjadřujícími vlastní postřehy autora: „*Jediný, kdo těžce nesl smrt páne radovu a hluboce nepřijemného dojmu nijak se zbavit nemohl, byl sládek pan Kejřík, posud mládenec, a jak již praveno, nejlepší a nejdůvěrnější nebožtíkův přítel.*“ (Neruda, 2009, s. 126) V podání Lídy Holé spatřujeme úspornější vyjádření: „*Jediný, kdo byl opravdu smutný, byl nejlepší přítel pana Schepelera, pan Kejřík.*“ (Holá, 2008, s. 25) Stejně bývají nahrazovány pasivní konstrukce, jednočlenné věty apod. Neruda: „*Zděšení bylo všeobecné.*“ (Neruda, 2009, s. 127) Holá: „*Všichni byli zděšení.*“ (Holá, 2008, s. 25) Neruda: „*Nejhotovější bláznovství!*“ (Neruda, 2009, s. 127) Holá: „*Ten člověk je blázen!*“ (Holá, 2008, s. 27) Občas dochází k záměně pořádku slov – Neruda: „*Celé město mluvilo o doktoru Heribertovi.*“ (Neruda, 2009, s. 129), Holá: „*O doktoru Heribertovi mluvilo celé město.*“ (Holá, 2008, s. 27)

První, čeho si jistě čtenář porovnávající oba druhy textů povšimne, je jejich rozdílná délka. Zatímco skutečný Nerudův text pokrývá téměř sedm normostran (formát A4), upravený text Lídy Holé pouze normostrany dvě. Z děje povídky byly odstraněny některé „pro děj nepodstatné“ odbočky, které děj neposouvaly dopředu. To se týká například oblasti popisu osob, prostředí. Například hned v úvodu Nerudovy povídky je celý druhý odstavec věnován vyličení rodinného prostředí, ze kterého mladý doktor Heribert pocházel, detailní popis domu, ve kterém žil. Lída Holá celý tento odstavec ve své verzi upraveného textu vynechala, nahradila jej jedním kratším, do kterého shrnula nejdůležitější charakteristiku a popis zvláštností doktora Heriberta, který se v textu originálu objevuje roztržštěn do několika odstavců.

Naopak v některých místech Lída Holá text neredukuje, ale naopak rozšiřuje. Týká se to především míst, kde smysl sdělení zůstává „pod povrchem“, kdy čtenář musí danou souvislost vysoudit „mezi řádky“. Tady naopak Lída Holá explicitně vyjadřuje onu souvislost. Povšimněme si, že Jan Neruda pracuje přímo s názvem povídky – Doktor Kazisvět. V začátku vyprávění přímo navazuje na nadpis:

„*Doktor Kazisvět. Neříkali mu vždycky tak, až po jisté příhodě, ale ta byla tak divná, že přišla i do novin.*“ (Neruda, 2009, s. 123). V upraveném textu je nadpis v první větě zopakován, přičemž je přímo vztažen k osobě doktora Heriberta. Zároveň je také vysvětleno, jak slovo kazisvět vzniklo a jaký je jeho význam: „*Doktor Kazisvět se vlastně jmenoval Heribert. Kazisvět – ten kdo ostatním kazí svět – mu začali říkat až po jedné příhodě,...*“

(Holá, 2008, s. 25). V tomto případě Lída Holá pamatuje na skutečnost, že čtenářům s nepříliš rozvinutou kompetencí v českém jazyce nemusí být zřejmé slovtvorné procesy, díky kterým vznikají v češtině nová slova – zatímco čtenář, jehož mateřským jazykem je jazyk český, význam slova kazisvět odvodí, aniž by byl v běžné mluvě příliš frekventovaný.

### **6.3 Využití pro neslyšící čtenáře**

Autorka adaptace učinila oproti originální verzi knihy poměrně velké množství úprav, přesto se jí podařilo neochudit dílo po jeho umělecké stránce a zachovat tak celkovou atmosféru Nerudova podání. Kniha se mi jeví jako dobře upravená.

Otázkou zůstává, zda je míra zjednodušení dostačující potřebám neslyšících čtenářů. Pro potřeby neslyšících žáků základní školy, na které je naše práce původně zaměřena, se dá říci, že nastavená jazyková úroveň je poměrně vysoká a v případě využití tohoto materiálu by bylo nutné učinit ještě více míru zjednodušení. Nezbytná by byla též náhrada či úplné vynechání vícejazyčného slovníku.

Přesto se mi adaptace Lídy Holé jeví jako příklad dobře zpracované adaptace.

## Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se pokusila zhodnotit současnou situaci v oblasti upravovaných textů, které jsou určeny neslyšícím čtenářům. V první části své práce jsem se zaměřila především na stručné shrnutí základních poznatků o procesu čtení – jednak na rovině obecné, poté u specifické skupiny neslyšících čtenářů.

Samotné jádro mé práce tvoří část věnovaná adaptacím literárních textů. Již samotná definice pojmu adaptace (srov. Slovník literární teorie, 1984) ukazuje na některá úskalí v současných přístupech k upravování textů pro sluchově postižené. Toto úskalí shledávám především ve faktickém zaměnění termínu adaptace a převyprávění, jak upozorňuje ve své studii již Widdowson (1978, in Lucas, 1991, s. 241). Domnívám se, že v současné praxi upravování textů pro neslyšící převažuje postup převyprávění, často mylně označovaný jako adaptace.

Pro převyprávění je charakteristické, že jeho autor využívá zcela jiný diskurs, než byl užit u díla originálního. Autor takové úpravy se snaží maximálně zjednodušit původní text, často tedy volí velmi jednoduché jazykové vyjádření pro základní dějové zápletky původního originálu. Tím ovšem dílo zbavuje jeho estetické hodnoty a popírá tím základní požadavek adaptace – neochudit dílo jak po stránce umělecké, tak stránce hodnotové. A právě ve ztrátě jakékoliv „uměleckosti“ spatřuji zásadní problém v doposud existujících upravených textech pro sluchově postižené.

Za velmi přínosný považuji pokus Lucase<sup>8</sup> o vnesení jisté systematičnosti do úprav literárních textů – zvláště jeho pojetí dvou přístupů k úpravám textů – přístup subjektivní a objektivní – a dále jeho konkrétní návrhy postupů úprav – náhrada, vynechání, přidání – které právě onu systematičnost do úprav literárních textů vnášejí.

Ve své práci jsem se nevěnovala zásadní otázce, kterou téma úpravy textů vyvolává. Je jí otázka přínosu takových textů pro neslyšící čtenáře. Dosud v naší zemi, stejně jako v zahraničí, nebyl proveden výzkum, který by přinášel jednoznačné odpovědi, resp. takové výsledky, které by potvrdily či vyvrátily domněnku užitečnosti upravovaných textů. Dokud

---

<sup>8</sup> LUCAS, M. A. Systematic Grammatical Simplification. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Aug 29, 1991, 3, s. 241 - 249.

takový výzkum nebude proveden, nemůžeme s jistotou tvrdit, že úprava textů „má smysl“. Vždyť ani „správně upravený“ text nemůže zaručit, že mu čtenář bude schopen porozumět.

Upravovatelé textů pro neslyšící dětské čtenáře zdůvodňují své počínání jako snahu nalézt cestu, jak čtení neslyšícím dětem zpřístupnit: „...*jen se snažíme vyzkoušet, zdali texty v upravené podobě přece jen nepřilákají některé neslyšící děti k psanému slovu*“ (Souralová, 2000, s. 49). Jejich úmysl je jistě chvályhodný, ovšem je potřeba hledat stále nové a nové způsoby úpravy a ne opakovat ty stále stejné, které nepřinášejí žádné viditelné výsledky.

Nejen způsob a postup při úpravě textů je důležitý, významnou roli hraje také fakt, pro koho je výsledný text určen – mám na mysli různé čtenářské úrovně. Za úvahu stojí využití Společného evropského referenčního rámce pro jazyky<sup>9</sup>, který vymezuje jednotlivé úrovně ovládání cizího jazyka a přesně stanovuje např. znalost slovní zásoby či osvojené jazykové dovednosti potřebné pro určitou úroveň, typy textů vhodné pro jednotlivé úrovně apod.

Netvrdím, že jediná efektivní cesta neslyšících ke čtení vede skrze četbu adaptovaných textů. Chápu ji pouze jako jednu z alternativ k četbě textů originálních. Každý dospělý neslyšící (i neslyšící dítě) má přece možnost volby – vždy mu v knihovnách či obchodech budou předkládány knihy neupravené a záleží jen na něm, zda se rozhodne je číst.

---

<sup>9</sup> *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Council of Europe, 2001.

## Seznam použité literatury a odborných pramenů

BRADÁČOVÁ, ZD. *Četba sluchově postižených: Sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27. 11. 1999 v areálu FRPSP v Praze 5 – Stodůlkách*, FRPSP, Praha: 2000.

ČAPEK, K.: *Povídky z jedné kapsy a Povídky z druhé kapsy*. (Adaptovala Radomila Kotková), ASA s.r.o., Praha: 2009, ISBN 978-80-902895-9-8.

ČAPEK, K. *Povídky z jedné kapsy*. Československý spisovatel, Praha: 1978.

ČECHOVÁ, M. a kol. autorů. *Čeština – řeč a jazyk*. ISV nakladatelství, Praha: 1995, ISBN 80-8586-12-9.

ČTVRTEK, V. *Rumcajs*. (Upravená verze Alena Krátká), MŠMT, Praha: 2000.

ČTVRTEK, V. *Rumcajs*.

ČERVENKOVÁ, A. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. FRPSP, Praha: 1999.

ČERVENKOVÁ, A. *Čtení pro rodiče malých dětí s vadami sluchu V: Jak jsme se učili číst*. Gong-Press, Praha: 1992.

ČERVINKOVÁ, I. *Předjetí hluchoty v úpravách českého učebního textu*. Praha, 2000. 87 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

*Čeština doma a ve světě 2 a 3*, 2002, ročník X, UK Praha, Praha: 2002.

DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. Grada Publishing, Praha: 2008, ISBN 978-80-247-2389-1.

GREGOROVÁ, J. *Adaptace uměleckých textů pro sluchově postiženého adresáta*. Praha: 2002. 111 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

HANZLOVÁ, P. *Text a jeho využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha: 2005. 109 s. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

KING, S. M., QUIGLEY, S.P. *Reading and Deafness*. Taylor and Francis, London: 1980.

Kol. autorů. *Encyklopedický slovník češtiny*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha: 2002, ISBN 987-80-7106-484-8.



KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, Praha: 2008, ISBN 978-80-87153-44-4.

KYLOUŠKOVÁ, H. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Brno: 2007, ISBN 978-80-210-4373-2.

LONDON, J. *Bílý Tesák*. (Upravená verze Marcela Brandová) UP Olomouc, Olomouc: 1996.

LONDON, J. *Bílý Tesák*. Albatros, Praha: 1995.

LUCAS, M. A. Systematic Grammatical Simplification. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Aug 29, 1991, 3, s. 241 - 249.

MACUROVÁ, A. (1999): Předpoklady čtení. In: *Četba sluchově postižených*. Praha: FRPSP, s. 35-42.

MARSCHARK, M. *Educating Deaf Students – From Research to Practice*. Oxford University Press New York, 2002, ISBN 0-19-512139-2.

NERUDA, J. *Povídky malostranské*. (Adaptovala Lída Holá), ASA s.r.o., Praha: 2008, ISBN 80-902895-7-6.

NERUDA, J. *Povídky malostranské*. Albatros, Praha: 2009, ISBN 978-80-00-02148-5.

OH, S. Y. (2001): Two Types of Input Modification and EFL Reading Comprehension: Simplification versus Elaboration. *TESOL Quarterly*, 35(1), 69-96.

POLÁKOVÁ, M. (2002): Specifické strategie využívané neslyšícími respondenty v testech čtenářských dovedností. *Čeština doma a ve světě*, 10, č. 2-3, s. 168-173.

RAGAN, A. (2006): Using Adapted Texts in ELL Classrooms, internet [http://www.coursecrafters.com/ELL-Outlook/2006/mar\\_apr/ELLOutlookITIArticle1.htm](http://www.coursecrafters.com/ELL-Outlook/2006/mar_apr/ELLOutlookITIArticle1.htm), citováno 22. 6. 2010.

RUDOLF, S. *Metráček aneb nemožně tlustá holka*. (Upravená verze Monika Škábová) UP Olomouc.

RUDOLF, S. *Metráček: nemožně tlustá holka*. Olympia, Praha: 1990.

SMETÁČEK, VL. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. Krajský pedagogický ústav v Praze, Praha: 1973.

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Council of Europe, 2001.

SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Olomouc: 2002, ISBN 80-244-0433-8.

SOURALOVÁ, E.(1999): Některé jazykové aspekty přepisu literárních textů pro sluchově postižené. In: *Četba sluchově postižených*. Praha: FRPSP, s. 45 – 49.

STRONG, M. *Language, Learning and Deafness*. United Press Cambridge, 1988.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci – Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Univerzita Karlova v Praze Nakladatelství Karolinum, Praha: 1999, ISBN 80-7184-711-9.

TWAIN, M.: *Dobrodružství Huckleberryho Finna*. (Upravená verze Marcela Raidová), MŠMT, Praha: 2000.

TWAIN, M.: *Dobrodružství Toma Sawyera a Huckleberryho Finna*. Státní nakladatelství krásné literatury, Praha: 1961.

VERNE, J. *Patnáctiletý kapitán*. (Upravená verze Anna Málková) MŠMT, Praha: 2000.

VERNE, J. *Patnáctiletý kapitán*. Mladá fronta, Praha: 1973.

VLAŠÍN, Š. *Slovník literární teorie*. Československý spisovatel, Praha: 1984.

YOUNG, D. J. (1999): Linguistic Simplification of SL Reading Material: Effective Instructional Practice? *Modern Language Journal*, 83(3), 350-366.

VÍT, M. *Help for English* [online]. 2009 [cit. 2010-06-28]. Zjednodušená četba. Dostupné z WWW: <<http://www.helpforenglish.cz/tipy-a-triky/jak-na-anglictinu/c2009112303-Zjednodusena-cetba-.html>>.

WARING, R. Why We Can't Leave Graded Reading off the IEP Curriculum. *IEPIS Newsletter* [online]. 2005, 3, [cit. 2010-06-28]. Dostupný z WWW: <[http://www.tesol.org/s\\_tesol/article.asp?SID=1&NID=3063&DID=4716&VID=161&CIDQ S=&Taxonomy=False&specialSearch=False](http://www.tesol.org/s_tesol/article.asp?SID=1&NID=3063&DID=4716&VID=161&CIDQ S=&Taxonomy=False&specialSearch=False)>.

## **Přílohy**

### **Dotazník**

*Dobrý den,*

*jsem studentkou posledního ročníku bakalářského oboru Čeština v komunikaci neslyšících na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Tématem mé bakalářské práce je úprava textů pro neslyšící čtenáře. Ve své práci se pokouším popsat současný stav adaptovaných literárních textů pro neslyšící čtenáře a jejich praktické využití. Zároveň se pokusím shrnout některá základní pravidla vytváření takových textů. Součástí mé práce je také tento dotazník, který se snaží zjistit využitelnost adaptovaných textů v praxi. A právě Vy, pedagogičtí pracovníci jste společně s neslyšícími čtenáři těmi, kdo mohou poskytnout velmi cenné informace v podobě vlastních zkušeností. Byla bych velmi ráda, kdybyste vyplnění mého dotazníku věnovali Váš čas.*

Doplňte, popř. zaškrtněte odpověď

**Věk:**

**Vzdělání:**

**Pedagogická praxe:**

**Místo působení (název školy, stupeň):**

**Převažující komunikační kód ve Vaší výuce:**

- ☐ znakový jazyk
- ☐ znakovaná čeština (popř. mluvený jazyk doplňovaný znaky)
- ☐ mluvený jazyk
- ☐ spolupráce s neslyšícím asistentem
- ☐ spolupráce s tlumočníkem

**1. Víte o existenci upravovaných (zjednodušených) uměleckých textů pro sluchově postižené čtenáře?**

- ☐ Ano
- ☐ Ne

**2. Kde jste se tuto informaci získal/a?**

**3. Myslíte si, že upravované texty mají ve výuce sluchově postižených svůj význam?**

- ☐ Ano
- ☐ Ne

**4. Svůj názor zdůvodněte.**

**5. Používáte Vy sám/sama ve své výuce upravované texty?**

☐ Ano

☐ Ne

**6. Vyjmenujte konkrétní příklady upravených textů, které ve výuce využíváte/které jste ve výuce využili.**

**7. Které z takových textů považujete za dobře upravené?**

**8. Upravujete Vy sám/sama texty pro potřebu výuky?**

☐ Ano

☐ Ne

**9. Na co se při úpravách textu zaměřujete? (slovní zásoba, syntax, tvorba vysvětlivek, obrázky; apod.)**

*Děkuji za ochotu a trpělivost při vyplnění dotazníku.*